MARIA FILOMENA MÓNICA

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO PORTUGAL DE SALAZAR

COLECÇÃO as

EDITORIAL PRESENÇA / GABINETE DE INVESTIGAÇÕES SOCIAIS

COLECÇÃO ANALISE SOCIAL

Série A — Estudos e investigações

1. José Manuel Rolo
   Capitalismo, Tecnologia e Dependência em Portugal

2. Manuel Villaverde Cabral
   Situação do Operariado nas Vésperas da Implantação da República

3. A. Sedas Nunes
   Questões Preliminares Sobre as Ciências Sociais

4. José Madureira Pinto
   Ideologias: Inventário Crítico dum Conceito

5. Maria Filomena Mónica
   Educação e Sociedade no Portugal de Salazar

NOTA SOBRE A COLECÇÃO

Desde Janeiro de 1963 que o Gabinete de Investigações Sociais (G. I. S.) edita a revista trimestral Análise Social, *levando através dela a conhecimento público os resultados correntes da sua própria actividade, além de um certo número de estudos produzidos por colaboradores externos. Foi, porém, sucedendo, ao longo do tempo, que alguns trabalhos, excessivamente volumosos para poderem ser incluídos como artigos na revista, acabaram por ser publicados em diversas editoras e colecções, duma forma completamente dispersa. Outro tanto ocorreu com colectâneas de artigos, inicialmene publicados na revista, mas que se viu vantagem em reunir e reeditar sob a forma de livro.*

A presente colecção, lançada mediante colaboração entre o G.I.S. e a Editorial Presença, tem em vista, antes do mais, substituir tal dispersão por uma iniciativa unitária e planeada. Corresponde, por outro lado, a uma intensificação, no Gabinete, da produção de textos com dimensões de livro, o que por sua vez traduz um aprofundamento e desenvolvimento das actividades normais do organismo. Dando à colecção o mesmo título que à revista, quis-se sublinhar a estreita afinidade e a origem comum dos trabalhos numa e noutra inseridos.

Comporta a colecção várias séries. *Desde o princípio são criadas duas — a Série A e a Série B —, a que provavelmente outras se acrescentarão. A Série A — «Estudos e Investigações» acolherá originais portugueses e even-*

tualmente traduções de estudos estrangeiros de especial interesse para o público português. A Série B — «Textos Básicos» reunirá obras de interesse fundamental no respectivo domínio, bem como antologias elaboradas no G.I.S. ou traduzidas, com utilidade nomeadamente para fins pedagógicos.

Quase quinze anos de vida (difícil) do Gabinete precederam o lançamento desta colecção. O que tem sido o esforço, no campo das Ciências Sociais e mais particularmente da Sociologia, desenvolvido pelo G. I. S. no sentido de, simultaneamente, tornar conhecidas e prestigiadas aquelas disciplinas no nosso país e fornecer sucessivos e válidos contributos para o melhor conhecimento das estruturas, transformações e problemas da sociedade portuguesa — o que esse esforço tem sido, dizíamos, é a melhor garantia da orientação e da qualidade que se desejam e procuram para a «Colecção Análise Social».

MARIA FILOMENA MÓNICA

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO PORTUGAL DE SALAZAR

(A ESCOLA PRIMÁRIA SALAZARISTA 1926-1939)

EDITORIAL PRESENÇA / GABINETE DE INVESTIGAÇÕES SOCIAIS

PREFÁCIO E AGRADECIMENTOS

O objectivo inicial desta obra consistiu na tentativa de avaliar o significado político e ideológico da política educativa de Marcelo Caetano e do seu Ministro da Educação Veiga Simão. Contudo, na ausência — à data em que iniciámos a nossa pesquisa — de quaisquer investigações aprofundadas sobre o regime, em breve fomos forçados a chegar à conclusão de que uma tal tarefa era impossível[1]*. Além disso, um estudo que englobasse quer a fase salazarista quer a fase marcelista do regime era extremamente difícil de realizar com a profundidade e seriedade indispensáveis. Daí que nos tivéssemos decidido pela análise das origens e que este livro se centre assim no primeiro período do Estado Novo e na respectiva política educativa (1926-39).*

Foram incontáveis as dificuldades com que deparámos. Quase não existem obras sobre o período em estudo, porque o salazarismo proscreveu a história moderna (posterior a 1820) e, como é óbvio, não permitia também que se analisasse e desse a conhecer a sociedade portuguesa do seu tempo. Particularmente no campo da educação popular, pouco se publicou até hoje[2]*. Os arquivos e bibliotecas públicas são, como se sabe, muito deficientes.*

---

[1] Esta obra é a tradução da tese de doutoramento apresentada na Universidade de Oxford em 1978. Importa referir que parte substancial quer da investigação quer da redacção foi feita antes de 1974, pelo que certas obras publicadas após esta data não aparecem aqui referidas.

[2] A excepção da obra de M.F. Bívar, *Ensino Primário e Ideologia,* estudo efectuado no Gabinete de Investigações Sociais e que

O Ministério da Educação Nacional não salvaguardou documentos importantes[3]*; as escolas não conservaram os livros de sumários e as provas de exame; desapareceram relatórios médicos e outros documentos essenciais, como redacções ou pontos escritos de alunos*[4]*. Subsistem alguns «processos disciplinares», que jazem inclassificados sob uma imensa pilha de outros materiais algures num depósito abandonado, mas não era manifestamente possível consultá-los. Quanto a matrículas nas escolas do magistério primário, apenas se conservaram as referentes a determinados períodos e instituições. Não houve maneira de localizar registos de lições de catequese, nem as instruções presumivelmente enviadas aos catequistas*[5]*. Conseguiram-se entrevistas com um reduzido número de funcionários, inspectores e professores primários em exercício nos anos trinta: os resultados, porém, foram decepcionantes. Por último, a utilidade das estatísticas oficiais é limitada: não só não merecem confiança, como os critérios de organização mudavam com frequência, o que faz desesperar de qualquer análise diacrónica*[6]*. O leitor deverá ter isso sempre presente.*

As principais fontes primárias em que este livro se baseia, consistem em material publicado: livros e artigos de ideólogos salazaristas proeminentes, imprensa diária e periódica, legislação, publicações oficiais, registos dos debates da Assembleia Nacional, revistas de educação, relatórios e revistas de professores, revistas

é uma análise de conteúdo de sete livros de leitura do ensino primámário; e de uma análise das principais leis e estatísticas, organizada por J.S. Sampaio sob o título ***O Ensino Primário em Portugal, 1911-1926***...

[3] Em 1937, explodiu uma bomba no Ministério da Educação Nacional, que destruiu grande parte dos arquivos. Para além das repercussões reais do facto, este tem servido também de desculpa para a desorganização dos arquivos.

[4] Tentou-se até obter este material através de um anúncio publicado nos jornais, mas sem êxito.

[5] Fizeram-se, nomeadamente, ***démarches*** junto do Dr. Manuel Lourenço (director da biblioteca do Patriarcado), do secretariado nacional da Catequese e do Pe. Joaquim Saraiva Abrantes (que tem a seu cargo os arquivos da década de 1930-1940).

[6] Foi parcialmente por esta razão que se pôs de parte uma tentativa de análise dos gastos estatais com a educação primária, assim como dos custos ***per capita***. Ver, apesar de tudo, o que sobre o assunto se apurou nos Anexos finais.

infantis, livros de leitura e de exercícios para o ensino primário, literatura de ficção e, por fim, algumas memórias de professores primários.

Como é óbvio, o discurso dominante sobre a sociedade não pode ser tido como uma descrição de situações reais: isto aplica-se em especial àqueles capítulos em que procurámos fornecer uma descrição do quotidiano das crianças e/ou das suas famílias (Cap. 6 e 7). A essa dificuldade de se interpretar uma realidade social descrita de acordo com a ideologia dominante, juntam-se as dificuldades inerentes a qualquer tentativa de retratar as «silenciosas» classes dominadas a partir deste tipo de fontes. Acresce que todas estas dificuldades foram ainda agravadas pela censura severa que então se implantou[7].

A inexistência de fontes secundárias em geral, e especificamente de obras sobre o Estado Novo (à excepção do livro de M. Lucena sobre o corporativismo[8]*), constitui uma dificuldade maior. No estado actual da investigação, as generalizações acerca da natureza do regime são muito perigosas e os erros praticamente inevitáveis. Para dar um exemplo: é provável que este estudo projecte a imagem de uma política exageradamente monolítica, pela circunstância acidental de o seu tema específico — a educação popular — dizer respeito a uma das áreas em que menos se manifestaram as tensões internas do regime*[9]*. Mas se a censura e, a partir de 1932, a imposição de uma rígida orto-*

---

[7] Estes riscos de distorção são particularmente sérios no capítulo III da 1.ª Parte — no qual se tentou dar uma breve e impressionista descrição de Portugal durante os anos 1930. Embora consciente do perigo, é bem possível que o retrato de uma ordem social eminentemente estável, composta por camponeses «respeitadores», tal como era apresentado na ideologia dominante, tenha, apesar de tudo, influenciado a narração aqui apresentada, ao minimizar as formas subterrâneas de expressão do conflito. Sobre esta problemática ver, em especial, E.P. Thompson, «Modes de domination et revolution en Angleterre», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2/3, Paris, Junho de 1976.

[8] Lucena, M., *A evolução do...*

[9] No entanto, o extraordinário grau de centralização que se verificou sob o ministro Carneiro Pacheco poderá constituir uma indicação da necessidade sentida pelo regime de controlar qualquer fracção potencialmente rebelde, mesmo entre os seus próprios adeptos.

doxia, sufocaram as polémicas públicas, não suprimiram por isso as heresias subterrâneas. Só que sobre as lutas escondidas do salazarismo pouco se sabe ainda.

Como é evidente, nenhuma dificuldade serve de desculpa para os eventuais defeitos do produto. E, de qualquer maneira, espera-se que esta obra possa ser útil tanto para a compreensão das articulações dos sistemas educacionais com as estruturas políticas e socioeconómicas, como para a caracterização do salazarismo nos seus primórdios.

Devo mencionar a Fundação Gulbenkian, que me deu uma bolsa de estudo durante quatro anos, e a Universidade Nova de Lisboa e o Gabinete de Investigações Sociais, que me dispensaram do serviço normal nas fases finais do trabalho.

Quero agradecer ao Dr. R. Grácio, do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian, que primeiro me encorajou a aprender no estrangeiro o que não se podia aprender em Portugal, e aos meus supervisores em Oxford, A. H. Halsey e H. Martins. Muitas outras pessoas, de várias maneiras me ajudaram; tantas que não é possível falar de todas. Gostaria, no entanto, de mencionar ao menos cinco: o Professor A. Sedas Nunes, que me guiou pela selva da burocracia universitária portuguesa, me orientou nos passos difíceis da investigação e nunca me faltou com o seu apoio e confiança; Manuel Lucena, que leu todo o manuscrito e fez comentários preciosos; J. Salvado Sampaio, com quem tantas vezes discuti a questão da escola salazarista; João Ferreira de Almeida, que constantemente me chamou a atenção (como o leitor verá, sem grande êxito) para as virtudes do rigor conceptual; e, finalmente, Vasco Pulido Valente, que também teve de viver com este livro.

As discussões e conversas que tive, na fase difícil do início da tese, com alguns amigos que comigo partilhavam então os privilégios (e as frustrações) da atmosfera oxfordiana, constituíram, sem margem para dúvida, uma parte extremamente importante, se não a decisiva, da minha formação intelectual. Gostaria de referir aqui Lewis Siegelbawm, Joseph Foweraker, Juan Martinez-Alier, Ezequiel Gallo, Armando Trigo de Abreu, Nicos

Mouzelis, e no que mais especificamente se refere à Sociologia da Educação, Jerome Karabel.

Não posso também deixar de mencionar a ajuda de Jill Dias na revisão do texto inglês, a boa vontade de Teresa Nunes da Silva e Isabel Alves na dactilografia da tese e do livro e a contribuição do dr. J. Peixoto, que traduziu para português a tese original.

Para além dos apoios académicos e científicos, quero ainda agradecer à Sofia e ao Filipe o facto de terem aceite, com serenidade, as minhas frequentes ausências.

1.ª PARTE

CAPÍTULO I

UMA DISCUSSÃO TEÓRICA: ESCOLA, ESTADO, SOCIEDADE

«Na medida em que (os indivíduos que formam a classe dominante) dominam como classe e determinam as coordenadas e o ritmo de uma época, é evidente que o fazem em todas as esferas; daí que, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias, e regulem a produção e distribuição das ideias do seu tempo».

Karl Marx, *A Ideologia Alemã*

«(A criança) é território virgem, no qual podemos lançar sementes que, uma vez criadas raízes, se desenvolverão por si próprias».

Émile Durkheim. *L'Éducation morale*

Procurar-se-á neste livro analisar o impacto dos factores políticos e ideológicos na educação, assim como o funcionamento dum sistema educativo específico. Estudar-se-á a forma como uma determinada ordem política (o Salazarismo) conseguiu impor uma estratégia completamente nova face à educação popular na

década de 1930[1]: focar-se-á, em especial, a transição de um regime jacobino para uma ditadura conservadora, tentando mostrar a forma como a mudança que então se verificou a nível do bloco no poder conduziu a uma ideologia pedagógica completamente diferente[2].

Finalmente, esta tese tentará analisar ainda a relação entre um determinado processo de desenvolvimento social e as respectivas dimensões ideológicas, examinando não só as condições portuguesas então vigentes e os valores salazaristas, mas também a coerência interna da própria ideologia.

Em parte devido ao mito da neutralidade da escola, dominante na literatura especializada sobre o assunto, a questão da forma como a estrutura política afecta a educação não tem sido praticamente considerada. Como J. Karabel e A. H. Halsey recentemente admitiam: «Apesar da sua óbvia importância para uma teoria geral da mudança educacional, sabemos surpreendentemente pouco sobre o processo através do qual a estrutura do poder influencia a forma dos sistemas educativos»[3]. Antes de nos referirmos ao modelo conceptual que orientou esta pesquisa, é, assim, necessário discutir, ainda que de forma esquemática, algumas questões ligadas com a problemática do controlo social e da socialização.

A questão do controlo social tem óbvias conexões com o problema mais importante dentro da teoria sociológica, nomeadamente a explicação da ordem social e da mudança, tópicos que se revestem de implicações políticas e ideológicas evidentes. Desde Hobbes, estas controvérsias têm-se processado em duas direcções paralelas — a tradição liberal caracteriza-se pela sua crença no estabelecimento de um consenso obtido através de diversas instituições e na existência de uma cultura comum em cada sociedade; a ela se opõem as teorias do conflito, que salientam a natureza antagónica da sociedade e que defendem ser o poder a base da estabilidade social. Estas duas «famílias» deram

---

[1] Focar-se-á somente a educação pública elementar, tentando analisar a escolarização dos filhos das classes trabalhadoras e não a dos filhos da burguesia.

[2] Infelizmente, conhece-se muito pouco acerca da prática educacional republicana. Tudo o que se disser sobre o assunto será, por conseguinte, uma comparação, não entre dois períodos históricos, mas entre duas ideologias.

[3] Karabel, J. e Halsey, A.H., *Power and Ideology*..., p. 367.

lugar a modelos conceptuais particulares, em especial o estruturo-funcionalismo e o Marxismo, que têm sido utilizados para explicar o fenómeno da socialização.

Os teóricos do consenso postulam a existência de um sistema de valores comum transmitido a todas as crianças através de várias agências socializadoras (de que a escola não representa mais do que um exemplo)[4]. Para os funcionalistas, em geral, a socialização consiste no processo através do qual o indivíduo é integrado (por intermédio da internalização de regras, valores, hábitos, crenças) numa sociedade essencialmente harmónica[5]. A perspectiva conflitual, e em particular o Marxismo, defende que a socialização é fundamentalmente a sujeição das classes dominadas à hegemonia ideológica das classes dominantes e a adopção, ao menor custo, das práticas sociais convenientes à reprodução da ordem vigente.

A visão funcionalista da sociedade e da educação deve muito a alguns dos primeiros teóricos da Sociologia e em particular a Durkheim, embora boa parte da complexidade e riqueza do pensamento de Durkheim tenha sido consideravelmente perdida na adaptação[6].

[4] Ver, por exemplo, Parsons, T., «The school class as a social system: some of its functions in American society», in Halsey, A.H. *et alia* (ed.), *Education, Economy and Society*...

[5] Os estudos sobre a socialização raramente levam em linha de conta o problema do poder. Para muitos sociólogos (veja-se, por exemplo, as expressões *social control* ou *socialization* na *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Collier-MacMillan, Londres 1972), o controlo social limita-se ao controlo do «desviante», isto é, aos casos de malogro do processo de socialização. Os principais conflitos sociais não oporiam grupos dominantes e dominados, mas sim a sociedade e o indivíduo. O significado do conceito controlo social fica assim limitado aos meios através dos quais a sociedade trata os seus «filhos pródigos». Alguns autores mais recentes restringiram ainda mais o significado do conceito, que passa a aplicar-se só ao controlo intra-grupos. Por exemplo, na sua *Introdução à Sociologia* (D. Quixote, 1977, 3.ª edição), Peter Worsley define controlo social como o processo que, no interior dos grupos sociais, funciona de forma a impedir a violação das leis sociais.

[6] Para uma crítica deste reducionismo, ver Cherkaoui, M., «Socialisation et conflit: Les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim», *Revue Française de Sociologie,* XVII, 2, Abril-Junho 1976.

Para Durkheim, o objectivo da educação consistia no desenvolvimento na criança de um determinado número de estados físicos, intelectuais e morais, que lhe eram exigidos, quer pela sociedade como um todo, quer pelo «meio» específico para o qual a criança estava destinada. Durkheim via a educação principalmente como adaptação, sem ter em devida conta a forma como esta contribuiria para a reprodução de um sistema social inegualitário. A afirmação de S. Lukes[7] de que Durkheim nunca examinara a relação entre as exigências que a estrutura profissional fazia em relação a determinadas aptidões (que seriam fornecidas na escola) e a perpetuação das hierarquias sociais é absolutamente correcta. Além disso, embora atento aos processos através dos quais a educação variava segundo os países e os períodos[8], Durkheim era muito menos sensível à problemática da influência das classes sociais. É verdade que no seu livro *L'évolution pédagogique en France*, a escola é considerada como geradora de conflitos entre os vários grupos políticos que pretendem controlar este poderoso aparelho de socialização. Contudo, o seu postulado fundamental permaneceu sempre o da existência de um sistema de valores comuns.

A teoria funcionalista, ao interpretar o pensamento de Durkheim, tende ainda a salientar, em particular, os elementos consensuais. Daí que venha a considerar a educação como uma mera agência para a inculcação de valores comuns e para a transmissão das aptidões técnicas exigidas pela economia[9]. Não surpreende assim que a maioria das investigações feitas dentro deste paradigma minimizem as dimensões conflituais da sociedade a um ponto tal que a análise que Durkheim elaborou da escola como uma instituição para a transmissão de ideologia seja completamente desprezada.

A posição adoptada nesta obra considerará os valores, hábitos e crenças transmitidos na escola, a uma luz diversa, isto

[7] Lukes, S., *Emile Durkheim, His Life and Work...*

[8] Ver, em especial, Durkheim, E., *L'évolution pédagogique en France...*

[9] Para uma avaliação crítica da teoria funcionalista, ver Collins, R., «Functional and Conflict Theories of educational stratification», *American Sociological Review, 36,* 1971.

é, como parte de uma ideologia dominante e, portanto, como «reflexos» do poder das classes dominantes. Se aceitarmos isto, o papel da escola no conflito por uma hegemonia global (social, política e cultural) terá de ser analisado à luz duma teoria mais vasta de controlo social.

GRAMSCI

Torna-se, pois, claramente necessário discutir aqui o conceito de «hegemonia». Não encontramos em Marx uma análise sistemática da relação entre a ideologia dominante e o Estado. O conceito marxista tradicional de Estado como um aparelho puramente repressivo (o exército, a política, a burocracia) tem sido criticado por vários autores, entre eles por Gramsci, para quem um conjunto de outros aparelhos (a Igreja, a escola, a imprensa) desempenham uma função crucial na manutenção da hierarquia social. De facto, segundo este autor, as classes dominantes asseguram o seu poder não só através de meios coercivos mas também através do consentimento «espontâneo» que lhes é fornecido pelas massas.

O pensamento gramsciano desenvolveu-se em parte em confrontação com as teorias leninistas. Ao contrário de Lénine, para quem a tarefa essencial do partido revolucionário consistia na tomada do poder de Estado, Gramsci salientava que nas modernas sociedades europeias, a luta política tem também que ser travada a nível da sociedade civil, pois esta se tornara numa «estrutura extraordinariamente complexa (...) resistindo a (...) quaisquer incursões catastróficas» [10]. Utilizando uma metáfora militar, Gramsci descrevia então as instituições da sociedade civil como uma série de trincheiras: «na guerra, acontece frequentemente parecer que um cerrado ataque de artilharia destruiria todo o sistema de defesa do inimigo, enquanto que de facto o que se passa é que nada mais destruiria do que o primeiro exterior, sucedendo que no momento em que avançassem para atacar,

[10] Gramsci, A., *Selections*..., p. 235.

os invasores ver-se-iam confrontados com uma linha de defesa ainda em pé»[11].

Enquanto, por exemplo, na opinião de Weber, a legitimidade é uma fonte de dominação, para Gramsci o verdadeiro é o inverso, isto é, a dominação tende a ser uma fonte de legitimidade[12]. E a legitimidade é imposta em parte pela escola — uma «fortaleza» ou «trincheira» escondendo-se por detrás do perímetro exterior dos aparelhos repressivos do Estado. Além disso, a hegemonia cultural não é um estado de coisas eterno e imutável — tem de ser renovado e recriado e, assim, o papel ideológico da escola apresenta-se como fundamental.

Numa palavra, para Gramsci, a conservação e reprodução das relações sociais de produção é também obtida, embora não fundamentalmente, através de uma série de instituições sociais não explicitamente coercivas, cuja função principal reside na inculcação ideológica conducente a tal fim.

No entanto, devemos também lembrar-nos de que, para Gramsci, a ideologia não consiste simplesmente num sistema superstrutural de valores abstractos ou de ideias logicamente organizadas. De facto, as ideias constituem uma dimensão específica de todas as práticas sociais e são elas próprias forças materiais encarnadas em instituições[13].

O MARXISMO MODERNO

O reducionismo económico que por vezes caracterizou os escritos de certos autores marxistas tem sido criticado por autores

[11] Gramsci, A., *op. cit.* ..., p. 238. Criticando aqueles que pensaram que a Revolução Russa de 1917 se poderia reproduzir mecanicamente em países onde o Estado se havia tornado uma mera «trincheira exterior, atrás da qual se erguia um poderoso sistema de fortalezas e trincheiras», Gramsci afirma que o sucesso da Revolução Russa se devia não só ao carácter centralizado do seu Estado como à forma «primitiva e gelatinosa» da sua sociedade civil.

[12] Ver Wolpe, H., «Some problems concerning revolutionary consciousness», *Socialist Register,* 1970.

[13] Gramsci, A., *op. cit.,* p. 165; ver também Poulantzas, N., *Les Classes Sociales dans*...

mais recentes que, pelo seu lado, propõem esquemas conceptuais mais sofisticados da relação base-superstrutura. Estes autores salientaram, em particular, a autonomia relativa dos acontecimentos culturais e políticos que, embora determinados por factores económicos, têm uma dinâmica que não lhes é totalmente redutível [14]. De acordo com estes argumentos, existe uma lógica específica nos processos superstruturais que terá de ser analisada *de per se*, uma vez que não pode ser deduzida a partir da estrutura económica. Resumindo, em vez de uma noção linear de causalidade «base-superstrutura», ter-se-á de introduzir um conjunto complexo de influências multidireccionais.

Reagindo contra as velhas concepções positivistas do «reflexo», estes modernos autores marxistas introduziram os conceitos de «mediação» e «causalidade estrutural». Numa tentativa de evitar os simplismos causados pelas anteriores metáforas mecânicas, P. Bourdieu e J.-C., Passeron, por exemplo, falam-nos de «estruturas homólogas» [15]; E. P. Thompson sugeria, de forma semelhante, que essas metáforas mecânicas deviam ser substituídas por uma «metáfora vegetal» mais adequada à descrição da interacção ser-consciência [16]; e R. Williams acrescentava que deveríamos passar a usar conjuntamente as categorias de «totalidade» e «hegemonia» como a melhor solução para se ultrapassar a dualidade base-superstrutura, enquanto simultaneamente se retinha o que de essencial há no Marxismo [17].

L. ALTHUSSER

Parece oportuno apresentarmos aqui alguns destes marxistas modernos, quer pela importância das suas contribuições para a

[14] Em França, L. Althusser e N. Poulantzas estão entre os mais célebres, como, em Inglaterra, R. Williams e E. P. Thompson.

[15] Bourdieu, P. e Passeron, J.-C., *La Reproduction*...

[16] Thompson, E.P., «The peculiarities of the English», *Socialist Register*, 1965; *Whigs and Hunters*, Londres, Allen Lane, 1975; «Modes de domination et révolution en Angleterre», in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2-3, Paris, Junho de 1976.

[17] Williams, R., «Base and Superstructure in Marxist cultural theory», *New Left Review*, 82, 1973.

problemática da relação entre a escola e o Estado nas sociedades capitalistas contemporâneas, quer pela sua influência na elaboração do modelo conceptual que guiou o nosso trabalho. Num artigo de 1970 intitulado «Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado», publicado em *La Pensée*[18], Louis Althusser introduzia o conceito de aparelhos ideológicos de Estado, um conceito particularmente útil para a análise do sistema escolar, quer porque formaliza os argumentos teóricos originais de Gramsci quanto às questões do poder, do Estado e da sociedade civil, quer porque explicitamente relaciona a escola com o problema da dominação de classe.

Ao mesmo tempo, tal como Poulantzas afirma, Althusser tende erradamente a olhar os aparelhos ideológicos de Estado como os factores essenciais na reprodução das relações de subordinação-dominação ideológica. De facto, os aparelhos ideológicos de Estado não produzem eles próprios a ideologia, mas apenas a elaboram e a inculcam, isto é, materializam-na. Esses aparelhos não têm o exclusivo da reprodução das relações ideológicas, como se tudo o que se relaciona com a esfera económica se limitasse a relações económicas, enquanto que aos aparelhos ideológicos era conferido o monopólio das relações de dominação ideológica[19]. Para citarmos apenas um caso, a análise de Marx quanto ao fetichismo das mercadorias oferece um excelente exemplo de uma instância em que a reprodução da ideologia dominante ultrapassa os aparelhos ideológicos. Assim, se é lícito aceitar que a escola desempenha de facto um papel na reprodução da ideologia, é óbvio que esse papel está longe de ser exclusivo.

P. BOURDIEU E J. C. PASSERON

Dentro de uma tradição diferente, dois outros sociólogos franceses, P. Bourdieu e J. C. Passeron, têm vindo a formular

---

[18] Althusser, L., «Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat», *La Pensée*, Paris, 1970; ed. port., Editorial Presença, 1974.

[19] Ver Poulantzas, N., *op. cit.*, e Marglin, S., *What do Bosses do?*...

ao longo dos anos uma teoria sobre a escola que também influenciou a elaboração dos nossos trabalhos [20].

Embora reconhecendo a importância da contribuição de Marx é, no entanto, Weber que constituirá a fonte de inspiração fundamental para a elaboração do conceito de «violência simbólica» e para a explicação do papel que a aceitação da ideia de legitimidade desempenha para um efectivo e estável exercício do poder pelas classes dominantes.

Bourdieu e Passeron [21] defendem — o que nos parece particularmente legítimo — que a escola é uma agência fundamentalmente conservadora, reproduzindo a hierarquia social, através de um processo aparentemente neutro. Por outras palavras, ao considerar que todas as crianças são iguais, favorecendo ao mesmo tempo aquelas que adquiriram, na sua família, um código cultural que lhes permite aproveitar melhor a cultura académica, a escola mais não faz do que olhar como natural o que é de facto social e, ao fazê-lo, está evidentemente a contribuir para a reprodução e legitimação da ordem.

Contudo, a noção de reprodução e legitimação presente no pensamento de Bourdieu e Passeron, isto é, a socialização, não se assemelha de forma alguma à versão consensual ortodoxa

---

[20] Bourdieu, P. e Passeron, J.-C., *Les Héritiers,* Paris. Minuit, 1964; Bourdieu, P., «L'école conservatrice, Les inegalités devant l'école et devant la culture», *Revue Française de Sociologie, VII, 1966;* Bourdieu, P., «Champ intellectuel et projet créateur», *Les Temps Modernes,* 246, Novembro 1966; Bourdieu, P., «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée», *Revue Internationale des Sciences Sociales,* XIX, 3, 1967; Bourdieu, P., «Reproduction culturelle et reproduction sociale», *Information sur les Sciences Sociales,* X, 2, 1970; Bourdieu, P., e Passeron, J.-C., *La Reproduction,* Paris, Minuit, 1970; ver também Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique,* Genebra, Droz, 1972, sobre os *modos* de reprodução social e particularmente sobre o conceito de *habitus,* de que se falará adiante.

[21] Embora aceitem grande parte da teoria Weberiana, são, no entanto, bastante críticos quanto à sua visão psicossociológica das relações sociais e das ideias. Para eles, teria sido essa visão que teria impedido Weber de perceber a função que o desconhecimento da verdade objectiva dessas relações como relações de força desempenha na manutenção da estrutura social.

presente em grande parte dos trabalhos feitos no âmbito da psicologia social e da sociologia. Segundo eles, em vez de reproduzir a cultura de uma sociedade, as agências formais ou informais de socialização impõem sempre a cultura das classes dominantes, que não é a *única* cultura de uma sociedade, ou até a cultura *superior*, mas um mero «arbitrário cultural» determinado pelas relações de poder.

Esta referência ao poder (económico, político, ideológico) conduz-nos de novo a Gramsci. Em *La Reproduction*, Bourdieu e Passeron põem explicitamente a questão da impossibilidade de a estabilidade social se manter com base exclusivamente na força bruta. A ocultação (aquilo a que eles chamam o «princípio do inconsciente») da coerção social (e simultaneamente o reconhecimento da legitimidade do poder) constituem portanto uma necessidade e a escola desempenha uma função extremamente importante nesta área.

Para Bourdieu e Passeron, tal como para Althusser, existe uma homologia entre o monopólio estatal do exercício legal da violência física e o monopólio escolar da violência simbólica, isto é, o poder para impor normas, valores e crenças. E a violência simbólica é justamente tornada possível em parte pelo mito da já mencionada neutralidade da escola, ao induzir os grupos dominados a reconhecer a inferioridade da sua cultura. De facto, de acordo com Bourdieu-Passeron, um dos efeitos menos visíveis da escolaridade de massas tem sido o reconhecimento universal da cultura dominante como a única «boa» e «aceitável», com a paralela minimização das noções populares de lei, medicina, técnicas artesanais, etc. [22].

A fim de descrever, com o mínimo de exactidão, a forma como, na opinião de Bourdieu [23], a escola exerce a «violência

---

[22] A este propósito, é interessante notar que, em Portugal, o conflito mais agudo que teve lugar durante os primeiros anos da República foi causado por uma luta entre duas concepções opostas do que era a medicina «legítima» — luta que terminou com 3 mortos, 35 feridos e 52 presos, após a expulsão pelos dirigentes republicanos de duas curandeiras chinesas extremamente populares. Ver Valente, V. Pulido, *O poder...*, p. 297.

[23] Ver Bourdieu, P., *Esquisse...*; ver também Pinto, J. Madureira, *Ideologias...*

simbólica», é agora necessário examinar também o conceito de *habitus*. Bourdieu define *habitus* como «um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções», contribuindo para a execução de um número infinito de respostas de agentes sociais às múltiplas situações com que os mesmos se confrontam. No entanto, se é gerador de práticas, o *habitus* é também um produto da experiência passada — diz respeito simultaneamente ao processo de «interiorização da exterioridade» e de «exteriorização da interioridade». Este processo de incorporação das estruturas objectivas na consciência está na origem da emergência dos *habitus* da classe, dialecticamente ligado à reprodução das práticas sociais. Em resumo, o conceito de *habitus* representa uma tentativa para ultrapassar a dualidade «objectivismo-subjectivismo»: entre as condições externas e a prática, Bourdieu introduz uma estrutura de variáveis subjectivas representando uma resposta inconsciente às situações objectivas.

Em resumo, para Bourdieu, o que é ensinado na escola não é tanto uma «linguagem» mas uma «gramática», o que se reveste de uma enorme importância, pois conduz a uma nova e dramática reavaliação do «curriculum escondido» e das práticas pedagógicas informais.

No entanto, Bourdieu e Passeron não consideram a escola um mero instrumento nas mãos das classes dominantes. Pelo contrário, reconhecem abertamente a sua «autonomia relativa», isto é, a sua «aptidão para retraduzir e reinterpretar, em cada momento histórico, as exigências externas de acordo com normas herdadas pertencentes a uma história relativamente autónoma» [24]. Por outras palavras, o que se tem escrito em geral sobre a autonomia relativa das superstruturas é aqui aplicado à escola. Os laços entre o sistema educacional e a estrutura social são tidos como indirectos e funcionando através de desfasamentos estruturais e mudanças de campo ideológicas. E é precisamente devido a este facto, que a escola pode desempenhar o seu papel como perpetuadora do sistema de classes, ao mesmo

---

[24] Bourdieu, P., e Passeron, J.-C., *La Reproduction...*, p. 176.

tempo que pretende ser neutra e obedecer apenas às suas regras internas. A este propósito, Bourdieu e Passeron criticam quer aqueles que concedem à escola a independência que ela pretende ter, quer aqueles que a consideram como um reflexo puro e simples do sistema económico.

Independentemente da importância dos trabalhos de Bourdieu e Passeron, que é aqui amplamente reconhecida, há que apontar, ainda que de forma extremamente breve, algumas falhas da teoria. A questão da articulação entre as esferas económica e cultural, por exemplo, não aparece suficientemente tratada e resolvida; como não o são também os problemas levantados pela noção de «arbitrário cultural». Além disso, por vezes, a «autonomia relativa» a ser atribuída à escola parece não deixar espaço para qualquer possibilidade de protesto originado nas tensões e conflitos da sociedade em geral: como se a escola fosse uma máquina extremamente bem regulada em que nenhuma oposição poderia jamais desenvolver-se e desempenhar um papel eficaz. Ao fim e ao cabo, subjacente ao modelo de Bourdieu e Passeron, existe uma perspectiva pessimista da transformação escolar: como se uma classe dominante toda poderosa controlasse de facto um sistema educacional através de mecanismos capazes de assegurar uma reprodução sem fim [25].

S. BOWLES E H. GINTIS

S. Bowles e H. Gintis tentaram recentemente apresentar uma teoria sobre o papel desempenhado pela escola na reprodução da estrutura social, que se vem contrapor à perspectiva sobre a escola dominante na teoria liberal anglo-saxónica [26]. Opondo-se à ideologia americana ortodoxa, Bowles e Gintis consideram a escola como uma agência de perpetuação das relações sociais

---

[25] Alguns conceitos utilizados por Bourdieu e Passeron não estão também isentos de crítica, por falta de rigor conceptual — em especial os de «classe social» ou de «condições materiais de existência».

[26] Bowles, S. e Gintis, H., *Schooling*...

de produção. Segundo eles, existiria uma «correspondência» entre as relações sociais na escola e as relações sociais no trabalho, o que explicaria a «aptidão do sistema educacional para produzir uma força de trabalho fragmentada e dócil». De forma geral, estes dois autores defendem que o sistema educacional «espelha» ou «duplica» as contradições do sistema social global e em particular as relações de domínio e subordinação na esfera económica.

Em polémica aberta com os economistas e sociólogos americanos para quem o papel da escola consistiria principalmente no fornecimento de aptidões técnicas, Bowles e Gintis defendem, pelo contrário, que a principal contribuição da escola é a inculcação de «características da personalidade» adequadas às futuras carreiras profissionais das crianças. Salientam, a este respeito, que a produção capitalista não se limita a um mero processo *técnico*, mas constitui um modo *social* de produção [27]. «Por debaixo da fachada meritocrática», escrevem Bowles e Gintis, «existe a realidade de um sistema educacional orientado para a reprodução das relações económicas só parcialmente explicável em termos de exigências técnicas e de níveis de eficácia» [28]. Se é verdade que a escola transmite de facto aptidões técnicas, o componente «formativo» não deverá jamais ser minimizado.

É interessante notar que Bowles e Gintis partilham certos pontos básicos das teorias de alguns dos autores já citados, em particular no que respeita à contribuição da escolaridade para a perpetuação da estrutura de classes. Para eles, tal como para Bourdieu e Passeron, é essencialmente através da «experiência da escolaridade», e não somente através do conteúdo da aprendizagem formal, que a escola desempenha melhor o seu papel [29].

———

27 Ver Marglin, S., *op. cit.*

28 *Idem, Ibidem,* p. 103.

29 Dois autores italianos apresentaram também um tipo de explicação muito semelhante à de Bowles e Gintis. Barbagli e Dei defenderam que uma contribuição importante, embora indirecta, da escolaridade era a formação das atitudes estudantis face à autoridade, adquiridas através da relação professor-aluno e através do «curriculum escondido». Barbagli, M. e Dei, M., *Socialization into Apathy and Political Subordination, in* Karabel, J. e Halsey, A. H., *op. cit.*

No entanto, ao reagir por vezes de forma demasiado violenta contra os seus opositores, Bowles e Gintis tendem a dar uma explicação demasiado pobre da mudança educacional. De facto, o uso de termos como «espelha» ou «duplica», quando aplicados à relação entre a educação e a economia, são reveladores de uma posição teórica assaz simplista [30]. Sobre este ponto, o conceito da «autonomia relativa» da escola apresentado por Bourdieu e Passeron fornece uma perspectiva teórica mais rica.

Finalmente, parece necessário apresentar um comentário geral e aplicável a todos os autores cujas teorias tentámos sumariamente apresentar. A teoria liberal atribuiu sempre à escola um poder quase total para mudar-melhorar a sociedade; ao criticarem esta posição, quer Bowles e Gintis quer outros sociólogos contemporâneos caíram por vezes num erro semelhante, isto é, atribuíram à escola um poder (neste caso, para perpetuar a sociedade) muitíssimo exagerado. Assim, embora estimulante em muitos aspectos, a sua interpretação corre o risco de sobrevalorizar acriticamente a importância da escola. Além disso, todos estes autores acabam por minimizar o espaço disponível para a resistência e a luta no interior daquela instituição.

O ESQUEMA CONCEPTUAL ADOPTADO

O esquema teórico adoptado neste livro baseia-se na ideia gramsciana de que a dominação de classe não é apenas mantida e reproduzida através dos aparelhos repressivos do Estado, mas que o «consenso» é tão necessário como a força para a manutenção da hierarquia social, ou para usar a terminologia de Gramsci, para obter a «hegemonia» de qualquer grupo ou grupos sociais.

---

[30] É verdade que, por vezes, admitem que os «mecanismos reprodutores» falham e apontam como causa possível, além da oposição popular, a «dinâmica interna» do sistema escolar, aceitando assim implicitamente a sua autonomia possível; mas nunca apresentam um tratamento sistemático de tal autonomia.

O «consenso» deriva da noção, frequentemente aceite pelas classes dominadas, de que a dominação a que estão sujeitas é legítima, ou até invisível — quer dizer, o consenso derivaria da «legitimidade» do poder. Neste livro seguiremos Gramsci e defenderemos que, pelo contrário, não é a legitimidade que cria o poder, mas o poder que cria a legitimidade.

A criação da legitimidade do poder é pura e simplesmente outra forma de dizer «controlo social cultural». Por «controlo social cultural» entender-se-á aqui a função que consiste em sistematizar e transmitir ideologias legitimadoras da estrutura social, sendo, portanto, um factor da reprodução desta estrutura. Em última análise, o «controlo social cultural» é sempre controlo cultural de classe [31].

No entanto, afirmar a existência do controlo cultural de classe não é a mesma coisa que descrever a forma como ele se processa. Daí que tivéssemos que introduzir outros conceitos para descrever, e tornar claro, o exercício do poder cultural — em particular a tese de Gramsci de que as ideias são forças materiais encarnadas em instituições, perspectiva teórica que seria depois formalizada por Althusser no conceito de aparelhos ideológicos de Estado, o qual, apesar dos seus limites, nos serviu também como fonte de inspiração.

Neste livro, a escola será principalmente vista (embora não de forma exclusiva) como uma agência de controlo social de classe, quer dizer, não só como uma instituição através da qual se transmitem conhecimentos e técnicas, mas também como uma instituição através da qual se impõem valores e se formam atitudes e orientações, de forma a que as relações sociais de produção vigentes possam ser preservadas e reproduzidas.

---

[31] O termo «controlo social» tem sido sujeito a um certo número de críticas, que nos parecem em geral justas. Bourdieu e Passeron chamaram-lhe «uma noção amorfa» baseada numa concepção da escola como um mecanismo indiferenciado servindo uma sociedade global (*La Reproduction,* p. 277). E. P. Thompson propôs também que em vez de «controlo social» se usasse o termo «controlo de classe» (ou «controlo cultural de classe», devido à conotação que a primeira expressão tem com a teoria funcionalista); ver Johnson, R., «Notes on the schooling of the English working-class (1780-1850)», *in Schooling and Capitalism,* ...

Por outras palavras, aceitar-se-á aqui a linha de pensamento que de Gramsci a Althusser, e de Bourdieu-Passeron a Bowles--Gintis, considera a escola, entre outras coisas, como um instrumento de domínio de classe — quer dizer, não como uma agência neutra de uma socialização neutra, mas como uma instituição fundamentalmente conservadora, em que uma das funções fundamentais é a perpetuação da hierarquia social através da inculcação da cultura das classes dominantes e da ideologia que legitima o seu poder.

Nesta tentativa de compreensão das formas específicas de funcionamento de um sistema escolar (através do exame de um caso específico — a escola Salazarista na década de 1930), foram particularmente úteis alguns dos conceitos constituídos quer por Bourdieu e Passeron quer por Bowles-Gintis.

Apesar de alguma imprecisão, o conceito de «violência simbólica» de Bourdieu-Passeron provou ser imensamente adequado ao tratamento dos conteúdos curriculares; também o conceito de *habitus*, assim como o «princípio da correspondência», nos ajudaram bastante na análise do funcionamento do sistema escolar, nomeadamente no que diz respeito à prática pedagógica [32].

Por fim, deve-se registar que, desde o tempo de Marx, a questão da relação entre a base material da sociedade e as respectivas superstruturas ideológicas tem permanecido como centro de controvérsias, derivadas frequentemente de noções simplistas e lineares de causalidade. Se as modernas teorias

---

[32] Se um *habitus* é um sistema de disposições duráveis que funciona como uma matriz de percepções, então a escola é ela própria geradora de *habitus* escolares. Estes *habitus* escolares formam, por sua vez, uma infinidade de comportamentos escolares e fornecem a base em que se desenvolverão mais tarde outras práticas. É óbvio que o *habitus* escolar pode entrar em conflito com outros *habitus*, em especial os que provêm da socialização primária. Ver em especial o que Bourdieu escreveu sobre o *habitus* como uma estrutura cronologicamente organizada. Assim, os *habitus* adquiridos na família condicionam as experiências escolares. Bourdieu, P., *Esquisse...*, p. 188.

sobre a autonomia relativa das superstruturas (incluindo a escola) não resolvem de uma vez para sempre todos os problemas, elas constituem, no entanto, um primeiro passo nesse sentido.

Assim, na elaboração deste livro, esteve sempre presente a ideia de que a escola, apesar de determinada pelas relações económicas, políticas e sociais dominantes na sociedade, age também segundo uma lógica que lhe é interna. Num campo teórico em que estamos ainda longe de poder obter conclusões seguras, isto, que é claramente insuficiente, constitui, no entanto, um passo em frente.

O CONTROLO SOCIAL DE CLASSE E A EMERGÊNCIA DA ESCOLARIDADE DE MASSAS

Até ao presente, a instituição escolar tem sido discutida a um nível abstracto-formal. A fim de que este modelo possa ser aplicado a uma sociedade concreta, ter-se-á agora que referir o seu contexto histórico.

A maior parte do que se escreveu sobre a escola como reprodutora da estrutura de classes foi desenvolvido com base na análise das sociedades industriais avançadas, que diferem, sob muitos aspectos, do caso de que se irá falar neste livro. Contudo, este papel social da escola pode ser também visto em períodos históricos anteriores, nomeadamente aquando do aparecimento da escolaridade de massas. De facto, a ideia do uso da escola como um instrumento de controlo social é ela própria um acontecimento histórico.

O desenvolvimento (ou estagnação) educacional é o resultado de um conjunto complexo de factores interrelacionados. Para que um *take-off* educacional possa acontecer, teremos de ter presentes pelo menos duas condições gerais: 1) um Estado (ou corpos independentes) capazes e desejosos de conceder educação ao povo; 2) uma procura elevada da educação por parte dos seus «utilizadores» potenciais. As razões para a emergência de uma qualquer destas condições podem variar bastante. Existem casos históricos comprovativos da extrema variedade de causas possíveis do desenvolvimento da escolaridade de massas:

3

desde razões económicas (como numa Alemanha ansiosa por competir com a Inglaterra), a político-religiosas (como nos E. U. A., em que a educação era vista como indispensável para a criação duma sociedade simultaneamente livre e protestante); desde razões nacionalistas (como numa Itália, em que um Estado recentemente criado desejava usar a escola para formar um conjunto nacional a partir de um *puzzle* de tradições e culturas locais muitíssimo diversificadas) a militaristas (como no Japão dos finais do séc. XIX). E, no entanto, em todas estas sociedades, foram sempre as classes dominantes as que, em última análise, mais beneficiaram com a extensão da escolaridade. Dito isto, não se deve, de forma alguma, concluir que a educação popular mais não foi do que um plano maquiavélico das classes dirigentes para disciplinar o povo. Jamais nos defrontamos com uma situação em que as primeiras se decidem friamente a conceder a instrução a uma massa apática e indiferente. Pelo contrário, o que quase sempre sucedeu foi que quer as classes dirigentes quer as massas se encontravam divididas face ao problema da educação. Se, de facto, o desenvolvimento da escolaridade obrigatória não pode ser visto como uma resposta por parte de uma democracia «benevolente» à pressão das massas, não deve no entanto, ser considerado como uma estratégia vitoriosa e clara por parte das classes dominantes. A situação é mais complexa e ambígua do que a representada nalguns relatos [33].

No entanto, independentemente do contexto histórico e social particular em que a educação surge, as pressões populares — quando presentes — ficaram sempre subordinadas à estratégia das classes dominantes. De facto, mesmo quando aparentemente respondia à «fome» popular pela instrução, a escola desempenhava, nesses primeiros anos do desenvolvimento capitalista, um papel tremendamente importante na transformação de uma massa

---

[33] Por exemplo, num livro polémico, C. Baudelot e R. Establet apresentam a história da escola popular como se se tratasse de uma mistificação colossal por parte de uma burguesia todo-poderosa para oprimir as indefesas crianças das classes trabalhadoras. Ver Baudelot, C. e Establet, R., *L'école...*

de trabalhadores rurais e artesanais na força de trabalho diligente e disciplinada exigida pela fábrica. Bowles e Gintis[34], por exemplo, apresentam muitos exemplos históricos de um tal uso da escola nos E. U. A. O material empírico que apresentam mostra claramente que os indivíduos que planearam e organizaram a escola primária americana não a viam fundamentalmente como uma agência fornecedora de mão-de-obra especializada, mas como uma instituição útil na formação de trabalhadores industriais dóceis e cumpridores[35]. R. Colls chegou a conclusões muito semelhantes no que respeita a Inglaterra: «a procura da educação começou *sottovoce*, em resposta a uma cultura popular cuja rudeza muitos achavam odiosa e cujo sabor pré-industrial não prometia, a outros, uma fácil adequação à nova ordem»[36]. Tanto Hannah More como os economistas clássicos defenderiam invariavelmente a escola com estes mesmos argumentos. Mas, se semelhante uso da escola ocorre em todas as sociedades de classe, o grau em que é fundamental para a manutenção do poder, ou em que é abertamente reconhecido como tal, variou consideravelmente. Em regimes repressivos, aquele uso da escola, embora menos central, era naturalmente admitido de forma mais aberta do que em contextos mais democráticos.

A Inglaterra dos inícios do séc. XIX constitui um bom exemplo da forma como a concepção da escola como meio de controlo do povo foi gradualmente adoptada pelos meios conservadores. No entanto, nas primeiras décadas da revolução industrial, essa concepção deparava ainda com resistências bem fortes, como Lovett nos comunica numa frase célebre: «Enquanto grande parte das aves de rapina da sociedade tentava perpetuar o estado de escuridão mental mais favorável ao cativeiro da sua presa, outra parte, mais astuta, era partidária da concessão de uma certa dose de luz mental, a fim de que a mul-

---

[34] Bowles, S. e Gintis, H., *op. cit.*

[35] Ver também Katz, M.B., *The irony...*

[36] Colls, R., «Oh, happy children: Coal, Class and Education in the North East», *Past and Present*, 73, Novembro 1976.

tidão pudesse caminhar contente e serena pelos trilhos que ela, na sua sabedoria, escolhesse» [37]. Os medos do Bispo de Rochester de que «os cérebros das crianças das camadas inferiores» fossem «iluminados», quer dizer, «ensinados a desprezar a religião e as leis de subordinação» [38], ou as afirmações de Mandeville no sentido de que era necessário que existisse «um grande número de analfabetos e de pobres» [39], são bons exemplos de uma posição ainda muito comum ao longo deste período.

A ideia de se usar a escola como um instrumento para o controlo ideológico das massas é, portanto, ela própria um acontecimento histórico, ligado a uma fase específica do desenvolvimento capitalista.

O CASO PORTUGUÊS

Como em todos os países, o desenvolvimento do capitalismo em Portugal levantou o problema do controlo das classes trabalhadoras. De facto, embora pequena e relativamente desorganizada, a classe operária portuguesa começava a pôr às classes dominantes o problema da sua integração social. Este ponto adquiriu uma relevância particular durante a década de 1920, quando os conflitos sociais assumiram um tom quase insurreccional, e quando um número crescente de patrões começou a tornar-se cada vez mais hostil face à «rebeldia» de uma classe operária pouco desejosa de aceitar os sacrifícios exigidos pela acumulação do capital.

Daí que, naturalmente, fossem os operários retratados na imprensa conservadora como preguiçosos, obstinados, completamente incapazes de um comportamento «civilizado», enfim, como selvagens rudes, sempre prontos a lançarem-se em greves ou golpes, ocupando os respectivos ócios quer com a leitura de propaganda subversiva quer em turbulentas bebedeiras e zaragatas [40]. Embora obviamente caricatural, a imagem não era

[37] Vaughan, M. e Archer, M., *Social Conflict...*, p. 65.
[38] Silver, H., *The concept...*, p. 41.
[39] Marx, K., *Capital*, I, XXV, 1.
[40] Para a imagem dos filhos das classes trabalhadoras, ver capítulo VI.

totalmente imaginária, pois existiam de facto, especialmente em Lisboa, pequenos grupos de operários particularmente dados a formas espectaculares de «selvageria». Não estava a classe operária portuguesa muito menos integrada num suposto sistema de valores comum do que os seus parceiros alemães ou ingleses? Na verdade, o que seria de estranhar era a adopção por parte dos trabalhadores portugueses daquilo a que F. Parkin chamou um «modelo aspiracional» da realidade, uma vez que a sociedade portuguesa era exactamente o oposto de uma «ordem aberta» na qual «os homens de talento e aptidão poderiam, com esforço, ascender acima do (...) seu lugar»[41].

Ao fim e ao cabo, terá sido a questão fundamental da «indisciplina» operária que derrubou a República. Após anos de desordens sociais, as classes dominantes reagiram violentamente em 1926. Em termos algo simplistas, poderíamos dizer que o golpe que conduziu Salazar ao poder representou o resultado de uma crise hegemónica que levou a uma aliança de classes da grande burguesia rural e industrial, apoiada por sectores significativos da pequena burguesia rural e urbana.

É óbvio que tal aliança estava longe de ser monolítica. E embora as suas contradições internas não fossem totalmente visíveis, manifestaram-se de facto em muitas áreas, entre as quais na política educacional. Mesmo entre o que era provavelmente a fracção mais coesa das classes dominantes — a burguesia rural que advogava firmemente uma estratégia de analfabetismo total — eram já detectáveis algumas vozes discordantes que, embora de acordo com a tese conservadora tradicional de que a escola mais não fazia do que roubar braços aos campos, propunham, no entanto, que aquela não fosse pura e simplesmente erradicada, mas que fosse adoptado um curriculum especial para

[41] Parin, F., *Inequality and Political order...*, pp. 85-86. Poderíamos até pôr como hipótese que, dos três sistemas normativos *(meaning-systems)* de Parkin, só dois encontrariam terreno favorável entre as classes dominadas do nosso país: quer a incorporação mais ou menos global da ideologia dominante por parte de grupos subordinados, isto é, o primeiro sistema normativo de Parkin (v.g. entre o campesinato do Norte), quer o terceiro, isto é, a ideologia radical (v.g. entre os grupos operários das duas grandes cidades).

uso nas escolas rurais destinado a transmitir uns rudimentos de técnicas agrícolas [42]. Por outro lado, os grupos de pressão mais ligados à indústria estavam numa posição em que as vantagens do uso da escola como meio de controlo social lhes surgiam de forma mais clara [43]. A sua atitude eventualmente negativa e os seus receios derivavam não de um qualquer ódio à mobilidade social, mas de uma obsessão mórbida com os perigos da literatura subversiva.

Esperamos que o esquema conceptual aqui adoptado permita explicar não só as atitudes das classes dominantes e dominadas face à questão da educação popular, como os problemas com que o Estado Novo se defrontava — quer a questão global da reprodução social e cultural, quer a tarefa mais urgente da destruição da ideologia republicana. De 1926 em diante, as crianças frequentando as escolas primárias do Estado Novo ficaram simultaneamente sujeitas a uma ideologia que lhes era estranha e a um sistema claro de doutrinação política. A escola primária assumiu, assim, um papel dual — o de tentar apagar as lealdades culturais originárias e o de oferecer a nova ideologia oficial. Dois objectivos que não devem ser confundidos. De facto, e infelizmente para o regime, um número considerável de indivíduos, particularmente nas cidades, estava irremediavelmente imerso numa cultura radical [44] e constituía, como o Estado Novo depressa compreendeu, um terreno perdido para o apostolado Salazarista. Podiam ser aterrorizados; não podiam, de forma alguma, ser convertidos. No entanto, os seus filhos podiam-no ser; não constituíam eles um «território virgem», no qual o Estado Novo podia lançar as sementes que «uma

---

[42] Ver Capítulo III da segunda parte.

[43] Foram provavelmente estes os grupos que se opuseram a um sistema escolar diferenciado e insistiram num curriculum geral, que melhor servia à adaptação de ex-camponeses à disciplina fabril.

[44] Foi em parte como uma reacção contra esta cultura operária que o elogio da vida campestre se desenvolveria, como uma nostalgia difusa por um mundo em vias de se perder; um mundo em processo de desintegração, mas não completamente destruído, em muitas partes do país. A nova ideologia conservadora fornecia ainda às classes dominantes, cercadas por uma cultura radical assaz militante, a força ideológica de que tanto careciam.

vez que ganhassem raízes (poderiam) crescer por si próprias»? A preocupação do Estado Novo com os filhos das classes trabalhadoras e, de forma geral, com as crianças vivendo nos «perigosos» centros urbanos nascia da necessidade de impedir que a herança cultural Republicana fosse transmitida às novas gerações, e não de qualquer convicção nas virtudes da escolaridade de massas que, de facto, estava longe de possuir.

A hipótese aqui apresentada é a de que o Estado Novo estava empenhado numa política geral de estagnação educacional e que era fundamentalmente indiferente à problemática da educação popular, excepto em relação àquelas crianças que poderiam constituir, ou constituíam já, uma ameaça à «ordem» social». Como veremos adiante, as controvérsias que ocorreram em Portugal durante os anos trinta lembram, em aspectos importantes, as que tiveram lugar em Inglaterra durante as primeiras décadas do séc. XIX. Em ambos os países, os membros mais retrógrados da élite dominante, para quem a Igreja bastava para o controlo das massas, tiveram de se defrontar com a oposição dos seus pares mais esclarecidos, que duvidavam já da conveniência da manutenção do povo num estado de analfabetismo completo e que apresentavam, embora timidamente, o argumento de que se deveria usar a escola para controlar os trabalhadores «perdidos» na «imoralidade» e «dissolução» das grandes urbes.

Mesmo aceitando que a classe dirigente no nosso país tendia a depositar mais confiança no uso da força do que no do consenso como base da ordem social, sabia, no entanto, que jamais alcançaria uma sociedade estável sem pelo menos uma aparência de legitimidade. Embora minimizado, o consenso nunca foi olhado por Salazar como podendo ser dispensado [45]. E a escola era obviamente um instrumento crucial, quer na socialização das «crianças selvagens», quer na inculcação nas res-

[45] A minimização do consenso levou naturalmente a uma menor preocupação com a visibilidade do papel segregador-legitimador da escola; em Portugal, os privilégios podiam, até certo ponto, ser abertamente reconhecidos, uma vez que eles, tal como a pobreza, faziam parte de uma ordem social «natural».

tantes da «consciência plena da sua dignidade como povo nacionalista».

Finalmente, a escola será vista principalmente no contexto de uma estrutura social e de um sistema político particulares — o Salazarismo. O desenvolvimento da escolaridade de massas em outros países só será mencionado ocasionalmente [46].

---

[46] É interessante verificar, como o faremos adiante com mais pormenor, como no Japão dos finais do séc. XIX, ninguém pensou ser perigoso ensinar o povo a ler. Uma classe dominante controlando firmemente o aparelho político e a ordem social, decidiu-se a fornecer educação a toda a população num espaço de tempo incrivelmente curto.

CAPÍTULO II

A SOCIEDADE, O ESTADO E A EDUCAÇÃO POPULAR: INGLATERRA, PORTUGAL E JAPÃO

1. INTRODUÇÃO

«Abundam neste país escolas de ateísmo e traição; escolas [...] onde os cérebros das crianças das camadas inferiores são 'iluminados', quer dizer, onde as crianças são ensinadas a desprezar a religião e as leis de subordinação.»[1] Este desabafo do bispo de Rochester, nos começos do século XIX, podia perfeitamente pertencer a qualquer bom salazarista por volta de 1930. Uma análise comparativa da situação do ensino em Inglaterra e em Portugal parece, assim, particularmente útil. O contraste ajuda a compreensão.

À distância de cento e trinta anos, em duas sociedades diferentes, certos sectores da classe dirigente tentaram deliberadamente impedir o desenvolvimento da educação popular. Poder-se-á, portanto, concluir que qualquer regime conservador fará o mesmo? O Japão, durante as últimas décadas do século XIX, constitui um extraordinário exemplo do contrário; uma classe dirigente igualmente conservadora adoptou aí uma atitude radicalmente oposta ao decidir oferecer um mínimo de instrução

[1] Silver, H., *The concept...*, p. 41.

a toda a gente. Depara-se-nos, desta maneira, a questão da identificação dos factores que explicam o desenvolvimento — ou a estagnação — da educação popular.

Qualquer política educativa é necessariamente determinada por factores socioeconómicos [2]. Mas não só. Se as necessidades do mercado de trabalho desempenham um papel importante no advento da escolarização de massa, os factores político-ideológicos não se devem menosprezar. Ao examinar qualquer caso concreto, ver-nos-emos obrigados a utilizar um modelo explicativo suficientemente sofisticado, para permitir a inclusão da interacção entre todas as variáveis relevantes. Um modelo mecanicista que postule uma relação directa e imediata entre as necessidades técnicas e a escolarização jamais poderá explicar os casos históricos conhecidos. Como Olive Banks afirmou, «o nível económico e técnico duma sociedade põe limites às variações que as instituições escolares podem apresentar, mas não funciona como um factor estritamente determinante» [3]. Tentar-se-ão analisar aqui três casos de desenvolvimento diferenciado da educação popular, procurando tomar em consideração o maior número possível de factores. São eles: a Inglaterra (1790-1840), o Japão (1860-90) e Portugal (1926-39).

---

[2] O que aqui se diz deve ser tomado literalmente como factores económicos e sociais, uma vez que o desenvolvimento tecnológico não é suficiente, só por si, para explicar o tipo de escola que apareceu no século XIX. A função dessa nova escola de massas não pode ser percebida se não se ultrapassar a noção de relações de produção entendida somente sob o seu aspecto técnico, isto é, se não se usar o conceito de «relações sociais de produção». Na fase inicial do desenvolvimento do modo de produção capitalista, a escola foi principalmente usada para «disciplinar» uma força laboral proveniente dos meios rurais, isto é, foi uma forma de a «aculturar» aos novos valores do mundo fabril, onde era imperativo que a disciplina, a uniformidade, a pontualidade e um ritmo diferente de trabalho fossem aceites.

A bibliografia sobre o assunto é muito vasta. Citam-se, por particularmente interessantes, as seguintes obras: S. Bowles e H. Gintis, *I. Q. in the U.S. Class Structure,* Harvard Institute of Economic Research, 1972, e Michael Katz, *The Irony of Early School Reform,* ...

[3] Banks, O., *The Sociology...,* p. 32.

Outras comparações eram obviamente possíveis para a compreensão do que se passou em Portugal na década de 1930. Poder-se-ia, por exemplo, ter escolhido um país contemporâneo numa fase, do ponto de vista da instrução popular, semelhante à de Portugal no período em estudo, ou seja, poder-se-ia comparar Portugal com um país do terceiro mundo que apresentasse uma percentagem de analfabetismo à volta de 60 % ou 70 %. Alternativamente, poder-se-ia também ter seleccionado qualquer país europeu numa fase em que a sua taxa de analfabetismo se aproximasse da portuguesa, como, por exemplo, a Rússia ou partes do Império Austríaco em 1870, a Espanha ou a França do século XVIII. Decidiu-se, por fim, não optar pela segunda hipótese, devido ao facto de esses países serem, nuns casos, demasiado parecidos (Espanha e Itália) e, noutros, demasiado diferentes (Rússia, Império Austríaco) de Portugal. Em especial, no que diz respeito à Rússia e ao Império Austríaco, a geografia, o desenvolvimento político, as tradições culturais, a estrutura social e, no caso dos países da Europa central, o momento da sua independência tornavam absurda qualquer comparação. Por outro lado, a comparação com o Gana ou a Nigéria contemporâneos obrigaria à laboriosa explicação da forma e causas das profundas diferenças que estes exibem em quase todos os campos, excepto precisamente o da taxa de analfabetismo. Ora as comparações baseadas apenas em índices educacionais não nos parecem particularmente úteis.

Outra via possível seria uma comparação que usasse critérios políticos, como, por exemplo, o confronto entre, por um lado, o Portugal de Salazar e, por outro, a Espanha de Franco, a Itália de Mussolini, a Áustria de Dolfuss ou mesmo a Polónia de Pilsudski. Em relação aos dois últimos casos, o problema da extensão das diferenças ocorre de novo. Os motivos por que se não optou pela Espanha ou pela Itália são principalmente de ordem prática: a bibliografia sobre o assunto não é rica.

Decidiu-se, por fim, seleccionar como ponto de referência a Inglaterra dos anos que se seguiram à Revolução Francesa. Além da Inglaterra ser então, ao mesmo tempo, um país em que a instrução popular estava ainda numa fase incipiente e ser um país politicamente conservador, constitui também um exemplo clássico da industrialização. A bibliografia existente é, aliás,

excelente e extensa. O Japão é, por outro lado, e por razões que a seguir se explicitarão, o exemplo contrastante ideal.

Para começar, os três países que finalmente se escolheram (a Inglaterra de 1790, o Japão de 1870 e Portugal de 1930) eram todos ainda predominantemente rurais, embora, mesmo sob este aspecto, as diferenças não sejam para desprezar. Se tomarmos a percentagem da população activa na agricultura como índice do grau de industrialização, a Inglaterra era, de longe, o país mais adiantado. Em 1850, só 22 % da sua população estava incluída naquele sector [4], enquanto em Portugal cerca de metade da população trabalhava ainda a terra [5] e no Japão à roda de 71 % [6]. Importa, contudo, notar que os países pioneiros da industrialização tinham, no início do arranque industrial, uma percentagem muito mais baixa da sua população no sector primário do que os países que se desenvolveram mais tarde [7].

Outro aspecto importante que distingue os três países relaciona-se com os respectivos processos de modernização. Enquanto no Japão e em Portugal o papel do Estado na condução da industrialização foi sempre considerável, em Inglaterra o desenvolvimento económico processou-se de uma forma predominantemente endógena — duma «forma empírica, não planificada e ao sabor do acaso» [8]. A economia inglesa desenvolveu-se muito cedo e duma maneira relativamente lenta. Por outro lado, tanto a Inglaterra como o Japão viriam a constituir dois casos de extraordinário sucesso na história da industrialização, ao passo que Portugal seria um exemplo de estagnação e dependência.

As estruturas políticas apresentam também algumas diferenças. A Inglaterra do século XIX era governada por um Parlamento, controlado por duas classes que entre si dividiam

[4] Carlo Cippola, M., *The economic...*, p. 30.

[5] Mário Cardoso dos Santos, «Estrutura e evolução da população activa em Portugal», in *Análise Social*, n.º 12, 1965.

[6] Rosovsky, H., «Japan...», in *Industrialization*...

[7] *Id., ibid.* A percentagem da população activa na agricultura era de cerca de 55 % em França (em 1789) e de 60 % em Inglaterra (em 1688).

[8] Hobsbawm, E. J., *The age of Revolution...*, p. 72.

desigualmente o poder — a aristocracia e a burguesia —, ao passo que os regimes português e japonês se caracterizavam por um forte autoritarismo. Antes de considerarmos com mais pormenor estas três sociedades, convém observar que todas elas conservaram a hierarquia social tradicional ao longo dos respectivos processos de industrialização. Algo de muito importante separava, no entanto, o Japão da Inglaterra e de Portugal — a inexistência dum movimento operário. Como veremos, será esta a variável fundamental que irá permitir explicar as diversas políticas educacionais adoptadas nos três casos em estudo.

2. AS ESTRUTURAS SOCIOPOLÍTICAS

A Inglaterra constitui o exemplo por excelência da via democrática para o mundo moderno. Essa via dependeu fundamentalmente de dois factores: a existência duma aristocracia fundiária muito dinâmica e a destruição do campesinato[9]. Muito antes da guerra civil, a influência capitalista tinha já penetrado e transformado o mundo rural inglês. Os fortes interesses comerciais da aristocracia fundiária haviam contribuído para que fosse vencida, com uma relativa facilidade, a oposição que se veio a verificar ao avanço da industrialização. Além disso, os capitalistas ingleses foram sempre muito pouco dependentes dos aristocratas rurais: não precisaram, por exemplo, de *Junkers* prussianos para construir a unidade nacional, modernizar a economia ou manter o «povo» na «ordem». Em Inglaterra, tanto a burguesia como a aristocracia fundiária tinham, e mantiveram ao longo de todo o processo de industrialização, a sua autonomia, o que não impediu que as relações entre ambas fossem sempre íntimas e profundas. Sem um campesinato forte e com uma burguesia já vitoriosa, uma aliança reaccionária era extremamente difícil. Mesmo durante períodos de intensa crise, o debate político nunca foi completamente abafado. Como Hobsbawm salientou: «a resistência ao desenvolvimento capitalista havia deixado de ser eficaz desde o final do século XVIII. Tendo em conta os padrões continentais, a própria aristocracia era quase

---

[9] Ver Moore, B., *Social...*

uma espécie de burguesia e duas revoluções haviam ensinado os monarcas a serem adaptáveis». [10] Os aristocratas ingleses não formavam, de maneira alguma, uma nobreza comparável aos grupos feudais e absolutistas do resto da Europa, para não falar já de Portugal. «Constituíam a *élite* pós-revolucionária, eram os herdeiros dos *roundheads* [11]. A honra, a bravura, a elegância, a prodigalidade, virtudes típicas da aristocracia feudal ou cortesã, já não dominavam a sua vida.» [12]

E, no entanto, nos anos que se seguiram à Revolução Francesa, as classes dominantes inglesas sentiram-se ameaçadas. Uma aliança entre os senhores da terra e a burguesia comercial e industrial formou-se então contra as classes trabalhadoras urbanas e rurais. Entre 1790 e 1830, as reformas ficaram suspensas e a repressão foi aceite como única forma de impedir uma vasta transformação social [13]. Em meados do século XVIII «não se condenava ainda a discriminação política nas áreas industriais, ou seja, não havia ainda um conflito agudo entre as ideias políticas dos trabalhadores e as das classes dirigentes». Com efeito, como os Hammond sublinharam, «enquanto a política dos trabalhadores de Birmingham se manifestou apenas num ardente desejo de deitar abaixo a casa do Dr. Priestley [14], os governantes não se sentiram especialmente inclinados à repressão» [15]. Mas, durante a década de 1790, algo semelhante a uma «Revolução Inglesa» — uma revolução logo esmagada — ocorreu de facto: e o processo de desenvolvimento económico viria a ser acompanhado por uma limitação dos direitos políticos e sociais. A revolução industrial processou-se no meio duma vaga de medo e declarações ultraconservadoras. Porém, a aliança «natural» entre a pequena burguesia radical e as classes trabalhadoras sofreu fortes tensões, tendo-se desagregado logo à partida. «Depois de 1792», escreveu E. P. Thompson, «deixaram de existir

10 Hobsbawm, E. J., *Industry...*, p. 16.

11 *Roundheads*, partidários de Cromwell durante as guerras civis (1642-51).

12 Hobsbawm, E. J., *Industry...*, p. 32.

13 Hammond, J. L. e Hammond, Barbara, *Town...*, cap. V.

14 Cientista e adepto famoso da Revolução Francesa.

15 Hammond, J. L. e Hammond, Barbara, *The Skilled...*, pp. 9-10.

Girondinos capazes de abrir as portas do poder aos Jacobinos.» Enquanto nascia a classe operária inglesa, a «velha corrupção»[16] consolidava-se. E, nas palavras dos Hammond, «as classes trabalhadoras começaram a pensar se um Parlamento que castigava continuamente os pobres, sem jamais punir os ricos, possuiria, na verdade, na resolução dos conflitos entre senhores e trabalhadores, toda essa imparcialidade e sabedoria olímpica»[17].

Entre os últimos anos das guerras napoleónicas e os meados da década de 1840, a agitação cresceu. Foram anos de «desespero e fome»[18], anos «em que os preços subiram depressa, em que insurreições provocadas pela fome explodiram no país inteiro e em que a sedição do estômago e a sedição do cérebro foram com frequência confundidas pelos ansiosos amigos da lei e da ordem»[19]. Tempos antes, à roda de 1750, vários visitantes estrangeiros haviam manifestado a sua surpresa pela visível prosperidade da Inglaterra. Os próprios trabalhadores ingleses sentiam que gozavam de um relativo bem-estar, tendo «a comida e a roupa necessárias». Mas, agora, pelo menos para certos sectores da população, o nível de vida baixara bruscamente, e mesmo se, em comparação com o resto da Europa, se pudessem ainda considerar como privilegiados, resta que «o rosbife da velha Inglaterra» havia inexplicavelmente desaparecido de muitas mesas.

Portugal entrou no mundo moderno por uma via inteiramente diversa. A precoce revolução democrático-burguesa de 1820 levaria décadas a consolidar-se. Nunca se verificaria aqui uma redistribuição da terra semelhante à da França revolucionária, ou uma expropriação violenta do campesinato, como acontecera em Inglaterra. Um novo grupo social[20] substituiu a aris-

[16] Thompson, E. P., *The Making...*, p. 195. Ver também Moore, B., *Social...*, pp. 442-444.

[17] Hammond, J. L. e Hammond, Barbara, *Town...*, p. 97.

[18] Hobsbawm, E. J., *Industry...*, p. 73.

[19] Hammond, J. L. e Hammond, Barbara, *The Skilled...*, p. 64.

[20] Ver o excelente retrato do empresário rural Tomé da Horta, em Júlio Dinis, *Os Fidalgos da Casa Mourisca*. A descrição das antigas famílias aristocráticas é também muito interessante.

tocracia fundiária absolutista, mas esse grupo seria sempre demasiado fraco para pôr em prática o seu projecto político sem o controlo directo do Estado. Ora o Estado português fora sempre extremamente forte. Num país muito pequeno, envolvido num longo combate com os Mouros, só o rei pudera organizar a guerra com eficácia, como, mais tarde, a expansão e o império. No século XIX, seria mais uma vez por intermédio dum Estado altamente centralizado que a industrialização do País arrancaria.

Os primeiros passos em direcção a uma economia moderna — o aperfeiçoamento das técnicas agrícolas e a construção das primeiras linhas de caminho-de-ferro — só se deram por volta da década de 1860. Mas o desenvolvimento foi sempre frouxo e desigual. O capitalismo implantar-se-ia lentamente.

Em 1910, a Monarquia constitucional foi derrubada e substituída por uma República cuja principal base de apoio provinha da pequena burguesia urbana. O facto de muitas das medidas anunciadas pelo regime nunca terem passado do *Diário do Governo* e a circunstância de a Lei da Separação se ter tornado o centro da política republicana provocaram não só o afastamento de muitos dos seus antigos defensores, mas também o ódio de grande parte da população rural, dominada pelo padre e pelo cacique. Dezasseis anos mais tarde, os militares tomavam de novo sobre si a gloriosa missão de salvar o País da «política». A ditadura militar, que em breve iria conduzir Salazar ao poder, começara. Depois de anos de instabilidade governativa e desordem económica e social, o salazarismo apareceu a alguns como inevitável e a outros — à aristocracia fundiária, aos grandes industriais e a importantes camadas da pequena burguesia — como providencial. Uma vez no poder, Salazar travou quanto pôde um processo de industrialização que se movia já devagar. Os primeiros anos do Estado Novo caracterizaram-se por uma estagnação económica acentuada e por um reforço do poder dos grupos ligados à terra.

Que diferença com o que se havia passado no Japão durante as últimas décadas do século XIX! O Japão, ainda uma sociedade pré-industrial em 1860, estava em vésperas de um «milagre económico» sem precedentes. Os homens que haviam preparado a restauração imperial de 1868 tinham como

objectivo principal transformá-lo, tão depressa quanto possível, numa moderna potência industrial. A caracterização do novo regime Meiji não é fácil. Contudo, os analistas parecem concordar que ele não representou uma alteração revolucionária. O edifício feudal do período Tokugawa esboroava-se sob o impacte das novas relações mercantis, facto que não passou despercebido aos membros mais lúcidos da classe dominante. Além disso, era-lhes também evidente que o seu país estava à mercê de uma invasão estrangeira: o exemplo da China constituía uma advertência clara da superioridade militar ocidental. Resultado duma velha luta feudal entre a autoridade central e os senhores locais, a restauração imperial foi, se não uma revolução burguesa no sentido usual da palavra, ao menos, e em parte, um seu equivalente funcional [21]. Um segmento da sociedade feudal tradicional reestruturou parcialmente, e a partir do topo, a ordem social vigente, tendo um reduzido número de senhores da terra sido metamorfoseados, durante o processo, em capitalistas, ao mesmo tempo que se marginalizava a incipiente classe mercantil. Uma autocracia conservadora, destruindo o feudalismo ao som de discursos e hinos nacionalistas, eis, no essencial, o regime Meiji.

As características não democráticas do regime japonês não constituem a única semelhança com o português: a posição do Estado em ambas as sociedades é, pelo menos, igualmente importante. Também no Japão, o Estado assumira progressivamente uma função crucial, devido ao papel que fora forçado a desempenhar na manutenção da «ordem». E, também no Japão, o Estado organizou e promoveu o desenvolvimento económico: o capitalismo seria ali imposto por uma burocracia aristocrática que controlava tudo a partir do centro. Os objectivos da aristocracia Meiji eram muito diferentes dos da aristocracia inglesa de Setecentos — ao passo que o fidalgo rural inglês usara o Estado para escorraçar o camponês da terra, o senhor japonês usava-o para extrair a renda, em doses crescentes, aos seus camponeses.

---

[21] Hobsbawm, E. J., *The age of capital...*, p. 157.

3. AS POLÍTICAS EDUCATIVAS

A polémica sobre a educação popular — uma forma de inculcar a resignação ou um convite à sedição?

Quando desabou o sistema de estratificação feudal em Inglaterra, a burguesia nascente apercebeu-se da necessidade de reafirmar a sua posição perante as classes trabalhadoras. Era para ela claro que, caso não controlasse devidamente as reivindicações da maioria da população, a estrutura social não se manteria. Assim, a ênfase dada ao «saber estar no seu lugar» e respectivos deveres não desapareceria com a antiga ordem. Em 1745, um ministro presbiteriano salientava a inevitabilidade do *status* e esclarecia todos aqueles que ainda alimentassem dúvidas: «Um homem que se conhece a si próprio tomará na devida consideração e acatará o lugar social em que a Providência o colocou e saberá quais os deveres e as maneiras que lhe competem» [22].

Para os representantes mais reaccionários da classe dirigente inglesa do século XVIII, a ignorância constituía a melhor garantia de estabilidade. Ninguém melhor que o «honesto e clarividente» Bernard de Mandeville exprimiu essa tradição — «a fim de se conseguir, mesmo em circunstâncias difíceis, uma sociedade harmónica e um povo dócil, nada melhor do que a existência de um grande número de analfabetos e de pobres; os conhecimentos alargam e multiplicam os desejos e, quanto menos coisas uma pessoa desejar, mais fácil lhe será obtê-las» [23]. Mandeville condenava total e absolutamente a educação popular. Qualquer trabalhador educado «acima do seu lugar» (e isto incluía a alfabetização) representava um perigo mortal para uma ordem social onde ainda ninguém falava, mas em que já muitos

---

22 Silver, H., *op. cit.*, p. 22.

23 Citado por K. Marx, *O Capital*, vol. I, cap. XXV, secção I. Ver também Hammond, J. L. e Hammond, Barbara, *Town...*, pp. 55-57, onde se citam as opiniões de Windham e Giddy sobre a educação popular. Para Windham, «o perigo consistia em que, caso dispuséssemos de professores de bons e de maus princípios para o controlo da humanidade, [era] mais do que provável que os últimos tivessem mais sucesso».

pensavam em termos de «expectativas crescentes» *(rising expectations).*

No entanto, mesmo durante este período se levantaram vozes para quem o arcaico método de radical privação educacional era, ao fim e ao cabo, mais perigoso do que uma educação elementar, controlada e limitada. Para esses, a solução residia nas *Sunday schools,* que, devido ao seu esforço, se multiplicaram por toda a Inglaterra [24]. Porém, à concepção da educação como agência de controlo depararam-se, no início, fortes resistências. A própria imagem do tipo de indivíduo a controlar foi-se gradualmente transformando. Em geral, aqueles que antes se tinham batido pelo alargamento da instrução faziam-no com argumentos baseados na necessidade de controlar o criminoso. O discurso de Hannah More a um grupo de lavradores adversários das *Sunday schools* ilustra bem o projecto. Explicando a utilidade da escola, Hannah More afirma que só ela garantiria que «os pomares não fossem roubados, os coelhos abatidos, a caça roubada» [25]. Até então, o principal inimigo social fora o caçador furtivo *(o poacher);* mas, a partir de meados do século XIX, o inimigo a doutrinar-dominar será já o operário subversivo. Depois da Revolução Francesa era o direito político da propriedade que estava em perigo.

Não tardou, contudo, que um número crescente de membros da classe dominante se apercebesse da necessidade da educação popular. Nos começos do século XIX tornara-se por de mais evidente que as crianças nascidas nas novas cidades não estavam já sob a tutela segura do fidalgo e do padre. Perante as profundas transformações que então se operavam, que melhor antídoto para a revolução do que o ensino? [26] É verdade que a velha aris-

---

[24] Como o nome indica, as *Sunday schools* eram escolas elementares dominicais, criadas pela iniciativa privada, particularmente pelas seitas religiosas. O principal objectivo era a transmissão dos valores cristãos tradicionais, embora nem todas fossem igualmente conservadoras.

[25] Smith, Frank, *A History...,* p. 1.

[26] Esta concepção da educação como agência contra-revolucionária teria uma longa vida. Em 1929, Sir Cyril Norwood gabava as escolas primárias inglesas por terem impedido que «o bolchevismo, o comunismo e todas as teorias da revolta e destruição

tocracia fundiária, para quem a agitação social e a degradação urbana resultantes da industrialização eram problemas remotos, levou naturalmente mais tempo a descobrir as virtudes da educação de massas. O já citado comentário de Lovett descreve com exactidão, não só a atmosfera reinante em Inglaterra, mas também o que se passava em Portugal em 1930: «Enquanto grande parte das aves de rapina da sociedade tentava perpetuar o estado de escuridão mental mais favorável ao cativeiro da sua presa, outra parte, mais astuta, era partidária da concessão de uma certa dose de luz mental, a fim de que a multidão pudesse caminhar contente e serena pelos trilhos que ela, na sua sabedoria, escolhesse» [27]. Em suma, o principal objectivo apontado à escola consistia em fazer que «a multidão caminhasse com serenidade e contentamento».

As opiniões da classe empresarial emergente sobre a questão seriam depois aperfeiçoadas e estruturadas pelos economistas clássicos e pelos utilitaristas. Para os utilitaristas, dever-se-ia assegurar um mínimo de educação a todas as crianças, por ser a escola o melhor antídoto para o descontentamento. As escolas-modelo fundadas sob os seus auspícios, se não adoptavam já os áridos *curricula* tradicionais, tão-pouco se propunham transformar a escola num local onde a aprendizagem decorresse fácil e alegre. Os industriais de Manchester não se interessavam por escolas onde se ensinasse «the silly jingle, twinkle, twinkle, little, star, how I wonder what you are» [28]. O prazer era um pecado e a escola devia concentrar a sua atenção nos «factos»; as ideias socialistas e as doutrinas igualitárias punham-se também de parte por «absurdas». A educação destinava-se, não a tornar os homens iguais, mas a aspergir sobre eles a «luz» da economia clássica. Os utilitaristas concentraram a atenção em particular no conteúdo do ensino. Ao princípio rejeitavam o Catecismo e advogavam a introdução da Economia nos *curricula*. Contudo, o entusiasmo inicial pelo conteúdo laico da escola popular não duraria muito.

encontrassem um solo fértil entre o povo». Citado por David Glass, «Education and Social Change in Modern England», *in* Halsey, A. H., *Education...*

[27] Citado em Vaughan, M., *Social Conflict...*, p. 65.

[28] Canção infantil muito popular em Inglaterra.

Depois de 1830, à medida que a classe operária se voltou cada vez mais para o Cartismo, começaram a surgir dúvidas sobre a prudência dessa política. Ao fim e ao cabo, para a «canalha», a religião não era tão má como isso.

A forma como Adam Smith defende a educação popular é típica dos economistas liberais clássicos. Começa ele por aceitar os efeitos negativos da divisão do trabalho na capacidade mental do operário: «O homem que passa a vida a realizar um número muito reduzido de operações simples, cujos efeitos são, talvez, sempre os mesmos ou quase, não tem oportunidade de exercer a sua inteligência ou de usar a sua imaginação na busca de soluções para resolver dificuldades que nunca aparecem. Portanto, perde naturalmente o hábito de tal esforço e, em geral, transforma-se num ser tão estúpido e ignorante quanto é possível a um ser humano»[29]. A ignorância, ao impedir que os trabalhadores se apercebessem de que a ordem burguesa vigente satisfazia os seus verdadeiros interesses, era um perigo real. A classe operária corria desse modo o risco de se tornar receptiva aos «lamentos egoístas e facciosos da sedição», que exigiam a distribuição da propriedade, o que, a verificar-se, pioraria mais do que melhoraria as suas condições de vida. Como é óbvio, essa desgraça tinha de ser evitada. E, uma vez que a economia clássica estava convicta de que os conflitos sociais desapareceriam em consequência da divulgação das suas teorias, a escola devia servir para os trabalhadores as aprenderem.

A tradição da economia clássica e os argumentos dela derivados em favor da educação popular constituem um aspecto particular do cenário inglês. Esses argumentos são muito menos visíveis, quer no Japão, quer em Portugal. Em Portugal, os sectores da classe média que favoreciam a educação laica haviam-se inspirado, não nos pensadores ingleses, mas na tradição revolucionária francesa, e as suas convicções anticlericais não eram tão facilmente transformáveis numa súbita aceitação da religião como alimento de certos sectores das classes trabalhadoras. Além disso, a pequena burguesia portuguesa formava um grupo muito mais fraco e menos coeso do que a inglesa e só os seus estratos urbanos inferiores se diziam anticlericais. Foram preci-

---

29 Vaughan, M., *op. cit.*, p. 65.

samente estas vozes que o Salazarismo silenciou, o que, a partir do final dos anos 20, impediu qualquer discussão sobre o conteúdo do ensino popular.

Quanto à classe operária, o que mais impressiona é a forma como as suas ideias evoluíram. Em Inglaterra, os realinhamentos políticos da primeira metade do século XIX tiveram uma influência muito nítida na forma como os trabalhadores passaram a encarar a educação. Se continuaram a aceitar o ideário racionalista, passaram também a incorporar no seu panteão homens como Godwin, Owen e Hodgskin. De Godwin herdaram uma profunda desconfiança por qualquer tipo de intervenção governamental na escola; de Owen, a ideia da capacidade da educação para transformar a natureza humana; de Hodgskin, a crítica à economia clássica burguesa. O movimento cartista organizou e fortaleceu estes elementos díspares. E foi, finalmente, a estratégia da obtenção do poder por meios não violentos, isto é, através da «respeitabilidade» e da educação, que contribuiu para a cisão dentro do Cartismo, ao colocar, de um lado, os trabalhadores especializados do Sul, para quem a difusão da educação constituía pré-condição e garantia da emancipação política, e, do outro, os proletários fabris do Norte, para quem os meios violentos representavam a única solução. O artigo de Harney publicado em 1838 no *Northern Star* exprime a forma como os segundos viam o ensino:

> «Saibam, camaradas democratas, que os vossos inimigos se não submeterão às leis da justiça, nem se deixarão persuadir pelas leis da moral. Não, temos de meter-lhes medo, já que não podemos inspirar-lhes simpatia [...] Homens interessados na continuação do actual sistema social de pilhagem [...] concordarão aparentemente com a vantagem de educar-moralizar o povo. Mas, desde que os direitos políticos sejam negados ao povo, qualquer sistema de educação que mereça a concordância dos seus inimigos terá sempre como objectivo e perpetuação da sua escravidão» [30].

[30] Vaughan, M., *op. cit.*, pp. 90-91.

Assim falavam aqueles que desafiavam a perpetuação do sistema, isto é, os «trabalhadores que faziam discursos e participavam em debates» [31], a «populaça ignara e feroz» que as classes dominantes tinham de enfrentar. Em Portugal, se o número de operários era menor, um velho inimigo vinha juntar-se àqueles que a classe dominante temia: os proletários rurais alentejanos. Como adiante veremos, tanto o proletariado rural como o movimento operário industrial quase não existiam no Japão.

Antes de iniciar o estudo do caso japonês parece útil determo-nos nos «actores» sociais destes debates sobre a educação popular em Inglaterra e em Portugal. Dois eram semelhantes, a saber: a classe dirigente e o operariado. No fundo, as ideias dos indivíduos que planearam as *Sunday schools* evangélicas e as dos que reorganizaram o sistema escolar salazarista não divergiam no essencial. O mesmo se pode dizer das concepções dos trabalhadores radicais ingleses e das camadas mais politizadas do proletariado português. A maior diferença residia na ausência, em Portugal, quer da tradição utilitarista da classe média, quer do zelo filantrópico da aristocracia agrária [32]. Em Portugal havia muitos Wilberforces [33], muito poucos Adam Smiths.

No Japão encontramos uma história totalmente diferente. Num país onde quer a procura «de baixo» quer a resistência «de cima» eram mínimas, o imperador ofereceu a todos os seus súbditos um mínimo de instrução. É verdade que a discussão sobre as vantagens e os inconvenientes de ensinar o povo a ler ficara ali sempre circunscrita a sectores muito reduzidos. Durante o período Tokugawa haviam-se ouvido alguns protestos, sobretudo provenientes daqueles para quem a educação tinha como objectivo central a preparação nas artes do governo; mas a

[31] Dickens, Charles, *Hard Times*.

[32] Como excepção parcial à regra, convém salientar aqui o nome do benemérito conde de Ferreira, o qual, após deambulações várias pelo Brasil e África, decidiu deixar a sua fortuna para fins de educação e assistência. Assim se construíram as cento e vinte escolas primárias que ainda hoje ostentam o seu nome.

[33] Wilberforce (1759-1833): político conservador e filantropo inglês muito interessado em problemas religiosos e humanitários (em especial na abolição da escravatura e nas *Sunday schools*).

maior parte dos dirigentes continuou a considerar favoravelmente a educação popular, argumentando que ela devia visar de preferência o aperfeiçoamento moral e que ninguém precisava de maiores doses de aperfeiçoamento moral do que as classes inferiores. A este propósito, o Prof. Dore escreveu: «O bom governante tinha de promover a moralidade sempre que possível. A moralidade a promover salientava, além disso, o cumprimento do dever e a observância estrita das distinções sociais. Os trabalhadores bem formados seriam não só mais obedientes e devotados aos seus superiores, mas também produtores mais eficientes e diligentes e, por último, súbditos mais dóceis» [34]. Os dirigentes japoneses nunca tinham visto trabalhadores que aspirassem «a andar numa carruagem de seis cavalos e a comer sopa de tartaruga e veado com uma colher de ouro» [35], palavras com que o Sr. Bounderby descrevia as reivindicações dos seus operários têxteis em Coketown (Manchester). Na paternalística sociedade japonesa, ninguém considerava que fosse perigoso conceder uma pequena dose de instrução ao povo. Pelo contrário, difundir a doutrina de Confúcio tanto quanto possível parecia até a mais prudente das políticas. Compreende-se, assim, o motivo do «estranho» comportamento da classe dirigente japonesa: a ausência de um movimento operário.

A monolítica e forte classe dirigente japonesa sentia-se em completo controlo do aparelho político e da ordem social. Além disso, conhecia apenas um tipo de resistência popular — a revolta camponesa. Entre 1869 e 1874, o novo regime Meiji consolidara o seu domínio perante uma vasta agitação nos campos (uma média de trinta levantamentos por ano) e a insurreição de samurais em 1877 [36]. Os dois séculos e meio do período Tokugawa não haviam tão-pouco sido imunes [37] a este tipo de perturbações. Mas, por mais frequentes, violentas ou subversivas

---

[34] Dore, R., *Education...*, p. 214.

[35] Dickens, Charles, *op. cit.*

[36] Hobsbawm, E. J., *The age of capital...*, p. 151.

[37] Cerca de 1 200 revoltas camponesas haviam ocorrido durante esse período. Ver Moore, B., *Social...*, p. 255. Ver também a crítica de Lawrence Stone à caracterização dessa agitação pelo Prof. Dore como «birras esporádicas de crianças irresponsáveis» no seu artigo em P. Musgrave, *Sociology...*, p. 108.

que essas revoltas camponesas fossem, em nada se assemelhavam a um moderno movimento operário[38]. Demais, a sociedade japonesa caracterizava-se por relações sociais paternalistas, e mesmo de parentesco, entre os senhores e os trabalhadores da terra. Ao contrário do que se passava com muitos operários europeus, os camponeses do Japão não se consideravam em conflito com as classes dominantes; numa palavra, não se pretendiam «coveiros da burguesia». A estabilidade, não a violência, definia, apesar de tudo, o Japão rural.

Não havia, pois, qualquer razão para que a classe dirigente japonesa achasse perigoso promover a educação universal. Havia muitos séculos que as escolas Tokugawa transmitiam calmamente a doutrina de Confúcio a milhares de alunos, e estranho seria que alguém, de súbito, pusesse em dúvida que elas desempenhassem com competência a sua função de canal inculcador de piedade filial. Não se conhecia qualquer *Red Republican* ou qualquer *A Batalha,* não se conheciam luditas ou anarquistas. Porque não educar o povo? Só em Inglaterra e em Portugal fazia sentido olhar «a reforma, a educação e o sindicato» como «degraus para fugir da prisão»; e só aí, portanto, a educação pareceu às classes dirigentes uma plataforma donde «o proletariado poderia um dia tomar o Estado de assalto»[39].

Não no Japão semifeudal[40].

[38] Dizer-se que estas revoltas eram «diferentes» não implica obviamente que o campesinato seja necessariamente uma classe «reaccionária» ou «passiva», mas somente que a posição do campesinato japonês na estrutura social em causa não o tornava um grupo revolucionário.

[39] Hammond, J. L. e Hammond, Barbara, *Town...,* p. 251.

[40] No sul dos E.U.A. chegaram a existir leis que proibiam o ensino da leitura aos escravos, facto que E. Genovese atribuiu a uma «variedade de medos» entre os quais «os perigos da literatura subversiva» (Genovese, E., *Roll, Jordan Roll,* N.Y., Vintage Books, 1976). É igualmente interessante notar que a Coroa inglesa, tão cautelosa no que respeitava a política educacional interna, não tenha adoptado uma posição semelhante no que respeitava o campesinato católico da Irlanda. Uma vez que foi forçada a reconhecer, no séc. XVI, que jamais conseguiria conquistar os irlandeses através da guerra, enveredou decididamente pela sua conquista através da escola. Sturt, M., *The Education...,* p. 64.

Não só em termos das sociedades coevas, mas até em comparação com o Portugal de 1930, a Inglaterra do século XVIII era uma sociedade com uma taxa de alfabetização muito elevada. Num mundo rural relativamente próspero, os beneméritos locais haviam criado um considerável número de escolas; e a caridade dos ricos dera frutos visíveis, ao mesmo tempo que a procura da escola elementar crescia. Os novos grupos sociais, isto é, os indivíduos abrangidos por aquilo a que Hobsbawm chamou «a rede de transacção monetária»[41], queriam dar aos filhos a educação a que, em regra, não tinham tido acesso. Obviamente, nestas escolas religiosas e privadas, a instrução não passava de um complemento da religião. Resta que, para além de eventuais limitações curriculares, elas alfabetizaram a Inglaterra. Caso não tivesse existido «o fanatismo das seitas religiosas, que fizeram, pelo menos, tanto mal como bem», como escreveu Engels, «os meios de educação [teriam sido] ainda mais escassos»[42].

Em Portugal existiam poucos fidalgos rurais que se dedicassem a fundar e manter escolas primárias. Mais importante ainda, para a igreja católica, a leitura da Bíblia pelos fiéis nunca foi uma necessidade. No quadro de uma vida local particularmente esquálida, o único ensino que muitas crianças recebiam eram lições de catecismo, aprendidas de cor ao longo de inúmeras repetições, aos domingos, no adro da igreja.

O papel que as rivalidades sectárias desempenharam no desenvolvimento do sistema de ensino elementar em Inglaterra também é característico. Sem as lutas contínuas entre a igreja oficial e as seitas dissidentes, a Inglaterra teria tido talvez mais cedo um sistema oficial de ensino primário universal. Mas foram precisamente essas lutas que impediram que um aparelho estatal unificado impusesse «de cima», segundo as ideias da minoria no poder, o tipo de educação que desejava. Se, por um lado, as circunstâncias em que se desenvolveu o sistema de ensino elementar inglês contribuíram para o seu carácter desigual e caótico, por outro, fomentaram um esquema diversificado onde, quer a

[41] Hobsbawm, E. J., *Industry...*, p. 29.
[42] Engels, F., *The conditions...*, p. 141.

experimentação pedagógica, quer um grau parcial de controlo pela base, se tornaram possíveis. É verdade que, de início, algumas administrações escolares locais *(school boards)* não brilhavam pelo zelo e competência; mas a sua institucionalização não deixou o Estado decretar um *curriculum* uniforme e impermeável a uma população apática, como viria a suceder no Japão e em Portugal.

O carácter específico do Estado inglês levou-o, aliás, a considerar que, na medida do possível, a educação popular devia pertencer à iniciativa privada. Significativamente, o sistema de educação primária desenvolveu-se a partir das rudimentares escolas de caridade, das experiências de Andrew Bell com alguns órfãos pobres de um remoto asilo indiano e das iniciativas dum Quaker bem intencionado. E desenvolveu-se também de forma espontânea e lenta, à medida que ia incorporando tudo aquilo que encontrava [43]. As «Leis dos Pobres» forneceram os quadros necessários à administração da máquina educativa que nascia; a Irlanda, a técnica política para disciplinar as massas [44]. Acresce que as pressões populares para a criação dum sistema de ensino primário público foram muito mais fracas em Inglaterra do que no continente. Os trabalhadores ingleses concordavam certamente com o que a sua «Bíblia», o livro *Rights of Man*, de Thomas Paine, lhes dizia, ou seja, que «uma nação com um bom governo não permite que haja analfabetos no seu seio» e que «só os governos aristocráticos e monárquicos precisam, para a sua manutenção, de súbditos ignorantes» [45]. Aqui, como

---

[43] O que mais impressiona é a pequenez da contribuição do Estado inglês quando, finalmente, se decide, à volta de 1830, a aceitar que a educação do povo fazia parte dos seus deveres. Aquela contribuição não ultrapassou, no primeiro ano, 20 000 libras, precisamente a mesma quantia gasta com a manutenção dos estábulos reais. Ver Goldstrom, J. M., *The Social Content...*, p. 181 e Vaughan, M., *op. cit.*, p. 206 (em 1860 gastava-se somente um terço de 1 % do rendimento nacional inglês com as escolas primárias).

[44] Como já afirmámos, no século XVI, isto é, muito antes de o ter feito internamente, a Coroa inglesa havia decidido assegurar a escolaridade elementar a todas as crianças irlandesas. Ver Sturt, Mary, *The Education...*, p. 64.

[45] Citação dos *Rights of Man*, de Paine, in Sturt, M., *op. cit.*, p. 4.

noutros pontos, Paine era o mentor. Mas o grande problema residia nas formas de organização do ensino popular. Lovett, por exemplo, considerava que a interferência do Estado se devia limitar à concessão de fundos e um pioneiro do socialismo como Hodgskin preferia que «as pessoas ficassem sem qualquer tipo de ensino a que fossem educadas pelos governantes, pois isso não passaria da habituação do cachaço à canga» [46]. Marx não teria discordado [47].

Algumas décadas mais tarde, os trabalhadores portugueses dariam provas de igual desconfiança do monopólio estatal da educação, ao mesmo tempo que condenavam a chamada «liberdade de ensino» [48]. Para eles, a educação do proletariado tinha de ser obra dos próprios proletários [49]. Mas, se o princípio geral era simples, a respectiva tradução, ao nível prático, revelou-se uma tarefa bem mais árdua.

Em Inglaterra, a classe média tão-pouco era partidária da entrega da educação elementar ao Estado, pois desconfiava dos possíveis efeitos que isso poderia ter na liberdade individual. Como o seu porta-voz, Stuart Mill, afirmava, «uma educação universal pública nada mais é do que um esquema para moldar cada indivíduo exactamente como o parceiro, e, uma vez que o molde em que todos são vertidos é aquele que mais convém ao grupo governamental dominante, estabelece um despotismo sobre a mente, que conduz, por tendência natural, ao despotismo sobre o corpo» [50]. A tradição da «liberdade inata do inglês» tinha raízes profundas e abrangia um vasto leque social.

Em Portugal, a desconfiança em relação ao controlo estatal da educação — se é que existiu — jamais foi comparável à que se verificou em Inglaterra. Aqui, as próprias camadas inferiores

———

[46] Vaughan, M., *op. cit.*, p. 43.

[47] Ver os seus comentários sobre educação na *Crítica ao Programa de Gotha,* onde afirma que o Estado (e em particular o prussiano, em causa no texto) jamais deveria ser «o educador do povo», acrescentando que «tanto ao governo como à Igreja deveria ser proibida qualquer interferência na escola».

[48] Essa «liberdade de ensino» favoreceria, em última análise, e como disso se aperceberam os trabalhadores, a Igreja.

[49] Ver, por exemplo, *A Batalha,* de 14 de Agosto de 1926.

[50] Silver, H., *op. cit.*, p. 314.

da classe média ajudaram a criar e a justificar um sistema de ensino público cuja extensão foi aumentando até, praticamente, absorver quase todo o sector. O Estado português tomou conta do ensino muito cedo, logo após a expulsão dos Jesuítas, no século XVIII, e desempenhou sempre um papel fundamental, não obstante algumas promessas vagas e declarações piedosas feitas por governos liberais e, mais tarde, republicanos a favor da descentralização. Para as várias fracções da pequena burguesia portuguesa, o problema da liberdade individual jamais se pôs nos mesmos termos que para Stuart Mill [51]. As mudanças políticas e educacionais tendiam quase sempre a processar-se, em Portugal, a partir do centro, mais através de aplicações alternadas de programas rivais do que através da evolução gradual dum *consensus*. Duas linhas de pensamento, impenetráveis e paralelas — reaccionária uma, revolucionária a outra —, atravessam a história moderna portuguesa, ambas lutando por um poder que se mostraram incapazes de partilhar. Após a ascensão de qualquer novo governo seguia-se inevitavelmente uma mudança radical na política educativa, apesar de, frequentemente, a sua permanência ser demasiado breve para que das intenções se pudesse passar à prática. No contexto português, qualquer legislação de compromisso do tipo do inglês *Elementary Education Act* é impensável.

As semelhanças entre a burocracia educacional japonesa Meiji e a portuguesa são muito grandes. De acordo com a Lei Imperial, a educação primária devia ser rigorosamente controlada pelas autoridades de Tóquio, às quais competia o financiamento das escolas, a selecção dos manuais e a escolha dos professores. O centro tomava praticamente todas as decisões.

Como é óbvio, a promulgação duma lei sobre educação popular não faz que todas as crianças vão automaticamente à escola. Em parte alguma isso foi mais evidente do que em Portugal, onde, cento e sessenta anos após a legislação inicial, a percentagem de crianças fora de qualquer tipo de escolarização chegava ainda a cerca de 60 %.

[51] Sem força para organizarem elas próprias os seus estabelecimentos de ensino, esperavam que, cedo ou tarde, o «molde» educativo lhes viesse a cair no regaço, permitindo-lhes então «formar» o povo segundo os seus particulares desígnios.

Importa, pois, analisar, independentemente das ideias da classe dominante sobre o ensino popular, a procura efectiva da escola nos três países em estudo. A procura popular depende duma variedade de factores — bem-estar material, trabalho infantil, actividades políticas e religiosas, mobilidade social —, factores que nem sempre actuam em direcções convergentes. Em Inglaterra, se o revivalismo metodista e, mais tarde, o Cartismo levaram muitos trabalhadores a descobrir de repente os benefícios de mandarem os filhos à escola, a necessidade, também cada vez maior, de os porem a trabalhar fazia que o «custo alternativo» *(opportunity cost)* da educação fosse particularmente elevado. A estagnação que se verificou no desenvolvimento do sistema de ensino durante os primeiros anos da revolução industrial ficou provavelmente a dever-se a isso [52]. Muitas crianças cresceram, assim, sem qualquer espécie de educação formal: em cada 10 crianças em idade escolar, 4 não frequentavam qualquer estabelecimento de ensino [53].

O Portugal de Salazar tinha uma taxa de escolarização semelhante. Em 1940 atingia 42 %, mas só 37 % das crianças iam de facto à escola [54]. Numa economia ainda predominantemente rural e numa estrutura social altamente hierarquizada, as vantagens da leitura não impressionavam ninguém. Por um lado, não havia a profusão de panfletos, jornais e historiazinhas de cordel que existia em Inglaterra; por outro, o debate político fora proibido. Nos campos, onde vivia cerca de 80 % da população, levava-se uma existência simples e rotineira e a comunicação fazia-se, em grande parte, oralmente. O trabalho infantil era, além disso, essencial quer no sector agrícola (sobretudo nas regiões de minifúndio), quer no sector industrial.

A primeira legislação japonesa sobre o ensino elementar data, como a inglesa, de 1870, e a obrigatoriedade de 1890. Quatro anos mais tarde, 61,7 % das crianças em idade escolar

[52] Cippolla, C., *Literacy...*, p. 78.

[53] Smith, F., *A History...* Dessas 6 crianças que frequentavam a escola, 3 faziam-no numa *Sunday school,* 2 numa escola de caridade e só 1 é que frequentava uma escola cuja qualidade de ensino se poderia considerar aceitável.

[54] Censo de 1940; E. Ed., 1939-40.

frequentavam já a escola; passada uma década estavam praticamente todas escolarizadas [55].

Este «milagre educativo» teria, contudo, sido impossível sem as inúmeras escolas que proliferavam sob o regime Tokugawa, algumas fundadas e mantidas pelos próprios pais. A procura da educação já era na altura inesperadamente elevada, devido a duas razões fundamentais: em primeiro lugar, porque a escola fornecia conhecimentos que asseguravam uma profissão mais prestigiada às crianças das aldeias; em segundo lugar, porque a educação ajudava algumas delas (ao permitir-lhes usar um apelido e duas espadas ao serviço do senhor) a subir na hierarquia social, coisa que, de outro modo, lhes estaria inevitavelmente vedada.

Quando os Meiji o decretaram, o ensino não foi imposto a uma população relutante. Estava, aliás, de acordo com uma certa mobilidade e um desejo de ascensão social entre o campesinato, patente nos últimos anos do regime Tokugawa, e beneficiava, além disso, de factores favoráveis, como a ausência de trabalho industrial infantil.

Um facto surpreendente — a composição social dos alunos das escolas públicas — separa o Japão quer de Portugal, quer da Inglaterra. Em 1872, o Governo japonês decidiu abandonar o sistema de ensino dualista clássico e, baseando-se num modelo parcialmente francês, parcialmente americano, estabeleceu um sistema unificado. Temos, por um lado, uma sociedade liberal e igualitária, a Inglaterra, com um sistema de ensino classista, e, por outro, uma sociedade ditatorial e hierárquica, o Japão, que decidiu pôr em prática um dos mais velhos sonhos radicais: a escola única. Este aparente paradoxo é talvez explicável se pensarmos que, num país democrático, em que os ideais de participação e igualdade penetram profundamente a esfera social e política, é muito mais «perigoso» abolir a segregação social nas escolas, porque aí a escola única pode de facto produzir efeitos reais. Pelo contrário, em sociedades semi-feudais como o Japão — em que as classes são tão obviamente

---

[55] Moore, B., *The Social...*, pp. 272-273. O Japão precisava de criar, não só um Estado, mas também, e sobretudo, um exército moderno, ambos exigindo naturalmente uma população alfabetizada.

rígidas e transparentes que o facto de as crianças se sentarem, lado a lado, num mesmo espaço físico não tem grandes consequências — não há razão para não aceitar a escola única, uma vez que ela não dilui a «distância» social.

Portugal encontra-se, sob este prisma, muito mais próximo da Inglaterra do que do Japão. O sistema português, como o inglês, era extremamente discriminatório: a escola pública destinava-se aos «miúdos da rua». Constituía o mundo fechado e triste dos filhos das classes trabalhadoras.

Porém, nos três países em estudo não diferia a imagem que as classes dirigentes se faziam do professor primário, que, segundo elas, devia ser apenas um profissional humilde e piedoso. Além disso, em Portugal e em Inglaterra [56], o professor primário servia também de alvo a todos os ataques, explícitos ou implícitos, contra o ensino popular, sendo geralmente apresentado como um indivíduo demasiado instruído, petulante e ambicioso, a quem a sua baixa posição tinha de ser constantemente lembrada. Na prática, contudo, a preparação e recrutamento dos professores garantiam que o «produto» se comportaria de acordo com as normas vigentes: o *curriculum* era adequadamente limitado e o exame final incidia mais sobre aspectos morais do que intelectuais.

Quase sempre dependente da Igreja ou do Estado, muito tempo teria de passar antes de o professor primário alcançar uma posição que lhe permitisse avaliar criticamente aquilo que o obrigavam a transmitir nas aulas. Não o podia fazer, com certeza, nem no Japão dos Meiji, nem no Portugal de Salazar. Em Inglaterra, contudo, a sua força foi crescendo e, em 1880, o seu sindicato era já suficientemente ameaçador para o *Times* o descrever como «um monstro frankensteiniano que, de repente, emergiu em toda a sua estatura» [57].

---

[56] Ver Tropp, A., *The Schoolteachers...*, cap. 5. Mesmo o professor primário retratado por Dickens, Mr. Choakumchild (que, em muitos pontos, se assemelha bastante ao professor republicano), sofre, não obstante a justeza de muitas das críticas que Dickens faz à preparação daqueles professores no século XIX, dos preconceitos da classe média contra os professores primários.

[57] Tropp, A., *op. cit.*, p. 148.

Mas a convergência mais profunda entre os três países em consideração reside no conteúdo dos *curricula* escolares, eles próprios directamente ligados aos objectivos apontados à escola primária. Tanto em Inglaterra, como no Japão e em Portugal, se visava a formação de trabalhadores agradecidos, dóceis e diligentes. Bastam três exemplos para ilustrar os valores dominantes e o seu paralelismo. O primeiro é tirado dum livro de canções das *Sunday schools* publicado em 1810. Trata-se de um hino ao Sol que tenta pôr em relevo a necessidade do trabalho:

Quando no Oriente
Começa a sua carreira matinal,
Nunca se cansa, nem pára, nem descansa,
Mas à volta do mundo brilha sempre.

Assim, como o Sol, devo eu cumprir
Os deveres de cada dia,
Começar o trabalho a horas
E marchar no caminho que me apontou [58].

A mesma ética está presente num poema que as crianças portuguesas cantavam em 1939:

Mar e terra, ar e céu, tudo lida,
Deus a todos pôs luz e deu mãos,
Lei suprema o trabalho é na vida,
Trabalhar, trabalhar, meus irmãos [59].

---

[58] Thompson, E. P., *op. cit.*, p. 143: *When from the Chambers of the east/His morning race begins,/He never tires, nor stops to rest/But round the world he shines./So, like the Sun, would I fulfill/The duties of this day,/Begin my work be times, and still/March on my heavenly way.*

[59] *Escola Portuguesa*, n.º 220, de 12 de Fevereiro de 1939. (O poema é de António Feliciano de Castilho.)

Igualmente característica é a acentuação do valor da submissão. Que melhor exemplo do que o poema «O motim, ou metade duma fatia de pão é melhor que nada», de Hannah More?

Nesses dias malbaratados em motins não trouxeste pão para
[casa,
Se os tivesses passado a trabalhar, podias talvez ter trazido
[algum...

Um jantar de couves, diz o homem sábio, comido com sossego
é bem melhor que um bife entre discórdia e motins[60].

Privados da possibilidade de optar pelo motim, os trabalhadores portugueses não precisavam de ser tão frequentemente doutrinados sobre as vantagens das «couves com sossego» como útil substituto de horrendas insurreições; arengavam-nos de preferência sobre a necessidade de abandonar sonhos e ambições loucas, ao mesmo tempo que os incitavam a suportar a pobreza com resignação, na certeza de que a recompensa celestial não vinha longe.

A aceitação do destino hereditário implicava, principalmente em Portugal, mas também, em certa medida, em Inglaterra, a aceitação da «idiotia da vida rural». Nos manuais salazaristas são inúmeras as instâncias de idealização do campo[61]. Também num manual das *Sunday schools* se exproba a pecaminosa tendência dos camponeses para fugirem da sua terra de origem nestes termos reveladores: «[...] rapazes e raparigas preguiçosos e seus insensatos pais têm abusado da aptidão para a leitura. [...] É preciso lembrar-lhes que o ensino

[60] Silver, H., *op. cit.*, p. 42: *On these days spent in riot, no bread you brought home/Had you spent them in labour, you must have some/A dinner of herbs, says the wise man, with quiet/Is better than beef among discord and riot.*

[61] Ver Bívar, Maria de Fátima, *Ensino Primário e Ideologia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1971; também Maria Filomena Mónica, «Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo», in *Análise Social*, n.º 39, 1973.

que nós asseguramos se destina somente a permitir-lhes ler as Escrituras e verificar que é a vontade do Senhor que cada um se contente com o seu destino e permaneça fiel ao Senhor»[62].

Na verdade, em sociedades em que o ler e escrever constituía ainda uma habilitação relativamente rara, a escola arriscava-se a suscitar sonhos de mobilidade em corações «inadequados». Nada mais significativo, nesta matéria, do que os medos tão frequentemente expressos, na imprensa inglesa e portuguesa, de que se esgotasse o «exército de reserva» do pessoal doméstico. Quem iria servir quando todos soubessem ler e escrever? Não era a ambição de ser «doutor» doença que a todos atacava?

Finalmente — e embora o número de exemplos japoneses que encontrámos fosse reduzido — parece-nos que, mais do que os ingleses, os *curricula* português e japonês se caracterizavam pela ênfase dada a temas nacionalistas e o japonês pela sua obsessão militarista.

Resta acrescentar que os métodos usados para assegurar a disciplina na sala de aula variavam bastante de um país para outro. Pelo menos durante o período Tokugawa, a educação primária japonesa foi muito menos rígida e repressiva do que a portuguesa ou a inglesa. Dore descreveu-a como «um tipo de educação suave, baseado no postulado de que as crianças tinham direito a alguns prazeres ocasionais e eram fundamentalmente criaturas bem intencionadas e, na generalidade, inofensivas, além de dispostas a cooperar»[63].

A concepção cristã da natureza humana conduziu necessariamente a uma prática educacional muito diversa. A descrição de um professor inglês do século XIX da maneira como disciplinara uma escola «difícil» poder-se-ia, com segurança, aplicar a Portugal: «Tem havido progressos maravilhosos, quer no princípio, quer no fim das aulas. Hoje, as crianças já cantam os hinos religiosos muito bem [...] Além disso, fazem todos os exercícios de uma maneira perfeitamente aceitável e consigo

[62] Silver, H., *op. cit.*, p. 39.

[63] Dore, R., *op. cit.*, p. 273. Seria interessante saber se e como a atmosfera escolar mudou depois do acesso dos Meiji ao poder. Infelizmente não encontrámos qualquer referência a este problema.

agora obter, ao menor sinal, uma ordem perfeita dentro da sala. Como consegui tudo isto? Não me posso gabar dos meios adoptados: as crianças foram obrigadas a submeter-se pela força»[64]. Em ambos os países se utilizava o castigo físico para impor, senão o conhecimento, pelo menos o silêncio. Evidentemente, em parte alguma se encorajava a criança a desenvolver a crítica intelectual, a curiosidade individual ou a autodisciplina. A aprendizagem era uma actividade dolorosa, não um divertimento. A doutrina cristã devia ser aprendida como a de Confúcio, isto é, de cor.

Esperamos ter esclarecido os processos através dos quais as condições sociais e as políticas estatais conduziram, nos países analisados, a teorias e práticas educativas específicas. Em todos eles, a ideologia dominante determinou o tipo de ensino que a maioria da população recebeu. Mas os desafios e as lutas das classes trabalhadoras fizeram-se também sentir, e num caso — a Inglaterra — de forma particularmente nítida.

Nas sociedades que estudámos, a estrutura e a natureza do poder político produziram um certo tipo de escola, cuja função se pode dizer ter sido, em termos simples, a transformação de trabalhadores analfabetos em operários especializados e cidadãos obedientes. Um sistema político diferente conduzirá certamente a uma outra concepção da escola. Uma verdadeira democracia criará, como Gramsci anteviu há já meio século, uma escola onde as capacidades gerais e a preparação técnica necessária ao governo sejam transmitidas a todos os cidadãos[65].

[64] Tropp, A., *op. cit.* pp. 9-10.
[65] Ver Gramsci, A., *Prison Notebooks...*, p. 40.

CAPÍTULO III

UMA VIAGEM NO PORTUGAL DOS ANOS TRINTA

1. PORTUGAL EM 1930

Em 1930, 80 por cento dos sete milhões de portugueses viviam no campo [1]. Portugal permanecia uma sociedade rural, com raras vilas e cidades de importância. As linhas férreas [2] eram escassas, as estradas más ou inexistentes.

Neste mundo rural podiam distinguir-se basicamente seis grupos: os assalariados agrícolas; os camponeses pobres, que cultivavam as suas minúsculas propriedades e regularmente se empregavam como assalariados; os camponeses independentes, que utilizavam apenas mão-de-obra familiar, abstraindo do facto de possuírem ou arrendarem a terra [3]; os agricultores médios, que já empregavam força de trabalho assalariada e que vendiam parte da sua produção; os proprietários capitalistas, que produziam quase exclusivamente para o mercado; e os grandes agricultores, quer os agrários absentistas, que com frequência arrendavam as suas vastas «herdades», quer os rendeiros capi-

---

[1] Lisboa e Porto, as únicas cidades com mais de 50 000 habitantes, tinham 12 por cento da população; os restantes 88 por cento encontravam-se disseminados por pequenas povoações, cujas populações oscilavam entre 2 e 3 mil habitantes.

[2] Em 1926, havia apenas 3500 km de linhas férreas.

[3] Dentre estes, vale a pena referir os seareiros, que assumem uma particular importância no desbravamento das terras alentejanas durante este período. Ver Cutileiro, J., *Ricos*..., p. 69.

talistas[4]. Na sua grande maioria, a população rural pertencia aos dois primeiros grupos, compondo-se de uma amálgama de assalariados agrícolas e de camponeses pobres[5].

Assalariados rurais, pastores, ferreiros, moleiros e padres[6] constituíam as principais personagens do universo estático do campo, dominado por relações paternalísticas e por uma pobreza atroz. A rígida hierarquia social continuava a ser considerada eterna e imutável por todos quantos dela lucravam ou lhe sofriam os efeitos, praticamente não existia mobilidade em nenhum sentido e a segregação entre classes mantinha-se total. O modo como um indivíduo estava vestido ou falava denunciava imediatamente a sua posição e as distinções de *status*, estabelecidas desde tempos remotos, reconheciam-se em geral como legítimas. Em muitas partes do País, «os múltiplos laços feudais que (vinculavam) o homem aos seus superiores naturais» não haviam sido sequer abalados por um século de liberalismo.

A religião legitimava o ascendente social e a autoridade política. Contudo, a sua eficácia, sob este aspecto, assentava em relações materiais de dependência. Os camponeses obedeciam aos grandes proprietários rurais por razões perfeitamente óbvias: caso o não fizessem, corriam o risco de ficar sem casa ou sem a parcela de terra que arrendavam, sem crédito na mercearia, ou de ver gorada a sua ambição de mandarem uma filha servir na residência citadina do influente da vila. O patro-

---

[4] Cabral, Manuel Villaverde, *Materiais...*, p. 10, distingue os seguintes seis grupos: «grandes proprietários; lavradores (empresários capitalistas ou para-capitalistas); médios agricultores recorrendo a força-de-trabalho assalariada e vendendo parte significativa da produção; camponeses independentes (abstraindo aqui do facto de possuírem ou arrendarem a terra, distinção na realidade não negligenciável); camponeses pobres vendendo regularmente a sua força-de-trabalho; finalmente, assalariados agrícolas sem terra».

[5] Em 1950, a composição social da população rural activa era a seguinte: proprietários de terras, 10 por cento; agricultores independentes, 30 por cento; trabalhadores assalariados, 60 por cento. Nunes, Adérito Sedas, *Sociologia...*, p. 240. Não se dispõe de qualquer estudo sobre a estrutura social rural nos anos 30.

[6] Segundo o Censo de 1940, havia em Portugal duas vezes mais padres do que médicos.

cinato e a deferência eram os métodos habituais de controlo social.

Infelizmente para a comunidade rural, o agrário português típico não partilhava a opinião dos *squires* ingleses de que o «senhor» devia residir no seu solar [7]. Raras vezes passava o ano inteiro no campo e, por regra, aparecia apenas em Setembro, para seguir as vindimas e proporcionar uma mudança de ares aos filhos, depois da época balnear [8].

Nas vilas e aldeias do interior, os dias e os anos corriam monótonos e desolados. Não havia a mínima participação da população nos negócios políticos ou administrativos, com frequência monopólio de forâneos nomeados pelo governo central. As poucas festividades reduziam-se a procissões religiosas e a feiras. Os camponeses, explorados e miseráveis, nasciam e morriam na submissão e no silêncio.

O nível cultural da população, em particular nos lugarejos isolados, era extremamente baixo [9]. Em muitas povoações quase só existiam analfabetos. A faixa interior, sobretudo, permanecia uma civilização oral, não muito diferente da Inglaterra pré-industrial, onde a maioria das pessoas se limitava a «pensar e falar, cantar e folgar, cultivar a terra, cuidar dos animais e fabricar objectos», e unicamente meia-dúzia de indivíduos «sabia também ler e escrever, registar e reproduzir, criticar e dizer aos outros onde estava o nó do problema e que solução adoptar» [10]. A palavra escrita continuava a pertencer apenas aos poderosos (ao pároco e a um ou outro camponês mais próspero) e praticamente não havia livros, com a possível excepção de algum romance popular (muito provavelmente *A Rosa do Adro*) ou

---

[7] Laslett, Peter, *The World...*, p. 80.

[8] Isto era particularmente verdade no caso dos agrários do Norte e Centro do país. No Alentejo, havia latifundiários que residiam, se não no «monte», pelo menos na cidade ou vila mais próxima e administravam, por vezes, as propriedades por intermédio de feitores.

[9] A taxa de analfabetismo andava pelos 70 por cento (contando as pessoas que declaravam elas próprias não saber ler nem escrever, o que nos leva a pensar que a taxa seria ainda mais elevada).

[10] Laslett, Peter, *op. cit.*, p. 207.

do *Livro de São Cipriano*, que ensinava a conquistar mulheres, combater o Demónio e fazer fortuna [11].

Mas os piores flagelos do campo eram, como sempre, a pobreza e o desemprego que, por sua vez, provocavam uma elevada taxa de emigração (provavelmente para o Brasil e a América do Norte) [12]. Como afirmou Miriam Halpern Pereira, «diante de uma urbanização sem industrialização, a emigração constituiu frequentemente a única saída» [13].

Entre 1860 e 1926, assistiu-se no mundo urbano a uma certa modernização. A pequena burguesia comercial e industrial, as profissões liberais e o operariado oficinal desenvolveram-se consideravelmente, aproximando Lisboa e o Porto das cidades europeias. No entanto, e parafraseando Hobsbawm, nem Lisboa, nem o Porto se tornaram um modelo para o resto do País, ao contrário do que sucedeu com Manchester. Quase se poderia dizer que como a Xangai da China pré-comunista, ou a Ahmedabad da Índia colonial, mais não eram do que enclaves modernos num universo arcaico [14].

[11] A censura afectou profundamente o consumo de bens de cultura, se bem que o seu impacte no mundo rural deva ter sido muito menor. Dos 47 jornais diários que se publicavam em 1925, restavam apenas 18 em 1940. (8 em Lisboa, 3 no Porto, 2 em Braga e em Évora, 1 em Beja, Coimbra e Setúbal.) Veja-se E. Ed. de 1940.

[12] Entre 1900 e 1930, mais de um milhão de pessoas deixou o País. Ver Castro, Armando de, *A Economia...*, p. 58. Seria interessante analisar o papel que os emigrantes retornados, em especial os «brasileiros», desempenharam como elementos transformadores das relações sociais nos campos.

[13] Pereira, Miriam Halpern, «Niveaux de consommation et niveaux de vie au Portugal» (1874/1922), *Annales*, 2/3, 1975. A mão-de-obra liberta do sector primário não foi, de facto, absorvida pelo sector secundário, mas sim pelo terciário. De 1911 a 1930 o sector primário desceu de 57 % para 45 %, não em benefício da indústria (cuja percentagem não só não aumenta como decresce de 21 % para 17 %), mas do terciário, que sobe de 22 % para 37 %. Ver Serrão, J., «Povo» in *Dicionário de História de Portugal*...

[14] Hobsbawm, E. J., *Industry...*, p. 48.

Cidade portuária e capital do Império, Lisboa viu a sua população duplicar em quarenta anos [15]. Contudo, apesar de algumas fábricas e uns milhares de operários fabris, não se tornou num grande centro industrial [16]. Em 1926, era ainda, em grande parte, o que fora no passado: uma cidade tradicional, povoada por gente que vivia dos rendimentos, funcionários públicos, artífices, lojistas, trabalhadores oficinais e dos transportes, empregados de escritório, criadas, prostitutas, soldados, vendedores ambulantes e pedintes. A sua aparente riqueza atraía também uma volátil e «perigosa» população de trabalhadores casuais e de imigrantes do interior, propensos a formas imprevisíveis de agitação.

Mas, apesar das suas pretensões e da sua situação privilegiada em Portugal, Lisboa estava longe de Paris ou Londres. Tinha ruas de terra, estreitas e escuras [17]; uma população pouco menos que analfabeta; e, na sua parte baixa, amontoavam-se os pedintes. Em muitos dos bairros antigos, ricos e pobres viviam lado a lado, sem embaraço nem revolta, como o haviam feito durante séculos. As residências mais opulentas da capital estavam situadas no aristocrático bairro da Lapa, paredes meias com as casas dos pobres que, diariamente, iam vender peixe ao mercado da Ribeira ou trabalhar nas docas de Alcântara. Só as chamadas Avenidas Novas, na parte norte da cidade, eram homogeneamente burguesas. E também nos arredores, cresciam os bairros de lata, onde se concentravam os milhares de imigrantes rurais não assimilados que desembocavam em Lisboa.

---

[15] Em 1900, Lisboa tinha 350 000 habitantes; em 1940, a população subira já para 700 000 habitantes. Ver Ribeiro, Orlando, «Cidade», in *Dicionário de História de Portugal*...

[16] Somente cerca de 17 por cento da população de Lisboa trabalhava na indústria em 1926. A. E. de 1926. Como notou Miriam Halpern Pereira, a desagregação das estruturas agrárias, levando à miséria e ao desemprego milhares de camponeses, contribuiu para que estes acorressem à cidade em busca de postos de trabalho que, na ausência de um processo de industrialização acelerado. raramente obtinham. Ver Pereira, Miriam Halpern, *op. cit.*

[17] Em 1926, um lisboeta zeloso pedia à Câmara que mandasse regar a Calçada do Combro com mais frequência, para evitar que a poeira incomodasse os residentes. D. N. de 28 de Maio de 1926.

Mesmo nos centros urbanos, muita gente via ainda a pobreza como um fenómeno natural. Com excepção de um diminuto sector das classes médias que sonhava com um estilo de vida europeu, poucas pessoas davam mostras de reprovar as extremas desigualdades sociais ou o subdesenvolvimento do País.

Nada se sabe da população pobre de Lisboa, a não ser o que dela diziam as classes dominantes. E, essas, se persistiam em considerar os pobres um inevitável incómodo, começavam, por outro lado, a dar sinais de uma certa insegurança à medida que aumentava a «turba insolente e nojenta» da capital [18].

De acordo com a sua ortodoxia ideológica, o pauperismo não tinha causas económicas, mas morais; não constituía um estado de carência, mas um vício [19]. Tratava-se, portanto, para começar, de combater, por meios suasórios, a mendicidade, a imprevidência, a preguiça e o alcoolismo. E, depois, de impedir o seu alastramento, evitando que o bom «rústico» saísse da sua terra natal em busca de uma vida fácil e dissoluta na cidade. Caso isto falhasse, no entanto, ter-se-ia de «limpar» as ruas dos exemplos deprimentes de miséria humana. Não destoaria decerto na burguesia cristã de Lisboa aquela senhora que na década de 1840-1850 escrevia para o *Manchester Guardian* solicitando que se limpassem as ruas das «multidões de pedintes, que (procuravam) despertar a comiseração dos transeuntes da maneira mais impúdica e importuna, expondo os seus farrapos, doenças, chagas e deformidades repugnantes», para que os cidadãos decentes não fossem «molestados de maneira tão desagradável e impertinente» [20].

As formas endémicas de pobreza que pululavam na capital — as «hordas de esfarrapados» de que se queixava *O Século* —

---

[18] Ver, por exemplo, as referências aos vagabundos da capital no S. de 29 de Agosto de 1927.

[19] O próprio Salazar publicamente defendeu este ponto de vista. Veja-se Ferro, A., *Salazar...*, p. 95.

[20] Engels, F., *The Condition...*, p. 303. Para um paralelismo perfeito, veja-se o S. de 19 de Setembro de 1926, em que se escrevia: «Donde vem a farrapagem hedionda que de vez em quando toma de assalto o coração de Lisboa? (...) Porque não a obriga a Polícia a voltar imediatamente para os seus esconderijos habituais?».

representavam um problema para as autoridades [21]. Em 1933 o comandante da P. S. P. de Lisboa anunciou a realização de uma campanha contra a mendicidade [22], cujos resultados consistiram na captura e na prisão de mil pedintes [23]. Contudo, a polícia cedo verificou não dispor de meios bastantes para suprimir os mendigos pela força, e dois anos mais tarde já se limitava a pedir às pessoas que se abstivessem de dar esmola nas ruas [24].

Ao contrário da Inglaterra, onde, no século XIX, Estado e particulares organizaram vastas empresas de caridade, as autoridades portuguesas deixavam em geral os pobres à sua sorte. É certo que um punhado de velhos passava os seus últimos dias no esquálido albergue da Mitra [25]. No entanto, a maioria sobrevivia — ou não — independentemente de qualquer auxílio oficial: dormindo num dos fétidos albergues do Arco do Cego ou da Rua da Betesga, administrados por entidades particulares; comendo ocasionalmente uma sopa do Sidónio ou da Misericórdia [26]; ou recorrendo a mais ínvios métodos de sobrevivência.

Mas, às vezes, as classes dominantes também encaravam o pobre, pelo menos os poucos a quem prestavam assistência directamente, com uma benevolência paternalista. Algumas casas abastadas mantinham até os seus próprios pobres, a quem de quando em quando ofereciam um prato de sopa, um naco de pão duro ou roupas sem serventia [27]. Os portugueses ricos não partilhavam as opiniões sobre a caridade da burguesia manufactureira inglesa, de que as figuras dickenianas de Mr. Boun-

---

21 Segundo as estatísticas oficiais (que, obviamente, mostram apenas a ponta do *iceberg*), existiam então em Lisboa 8 500 «mendigos, vagabundos e meretrizes». A. E. de 1926.

22 D. N. de 26 de Janeiro de 1933.

23 D. M. de 24 de Março de 1933.

24 S. de 7 de Março de 1935.

25 D. M. de 24 de Abril de 1933.

26 Em 1932, seis mil lisboetas, ou seja, um em cada cem, recorreram às sopas para pobres, sobretudo às das Misericórdias. Veja-se o S. de 12 de Março de 1932. E, segundo parece, em 1933, as freguesias de Lisboa distribuíram 1 725 377 sopas ao preço unitário de $65 (*vide* R. de 14 de Julho de 1933). É obviamente impossível determinar o número médio anual de sopas gratuitas. No entanto, os números citados bastam para indicar a dimensão do fenómeno.

27 Veja-se Baptista, António Alçada, *Peregrinação*..., p. 186.

derby ou Mr. Gradgrind constituem exemplos notáveis. Para Mr. Gradgrind, que graças à sua capacidade e à prática de virtudes austeras alcançara uma posição de respeitabilidade, nada mais natural do que acreditar que os sentimentos deviam ser abolidos e que «desde o nascimento à morte, a existência humana devia estar sujeita às leis da oferta e da procura. E se assim não fôssemos para o Céu, o Céu não era um lugar político-económico, e não tínhamos nada que lá cheirar» [28]. Porém, em Portugal, os grupos privilegiados achavam os pobres uns simples desgraçados, cuja missão na terra consistia principalmente em proporcionar ao próximo a oportunidade para serem caridosos [29]. Em Portugal, o sucesso material não se encontrava, de uma maneira geral e irrevogável, ligado à virtude. Os capitalistas «que de um tostão haviam feito um milhão» não abundavam, e ninguém se detinha, portanto, a censurar os pobres «por não conseguirem (individualmente) essa pequena proeza» [30]. A riqueza e a felicidade provinham dos imprescindíveis desígnios divinos e, ao contrário do que sustentava a ideologia burguesa «clássica», as pessoas pouco podiam para alcançá-las. Daqui resultava um tratamento menos severo dos pobres, a aceitação mais complacente da sua óbvia incapacidade para saírem da miseria [31].

Na prática, no entanto, existiam duas espécies de pobres: os honestos e tradicionais, que dispunham de um patrono e se mostravam convenientemente subservientes; e os pedintes desconhecidos e perigosos, a ralé que roubava e se embebedava [32].

---

[28] Dickens, Crales, *Hard Times*.

[29] Ver N. de 7 de Dezembro de 1931 (página feminina).

[30] Dickens, Charles, *op. cit.*

[31] No entanto, como já o notara Mantoux no seu livro clássico sobre a Revolução Industrial, a ideia de que a esmola é uma obra piedosa e resgatadora dos pecadores, embora contribuísse para que a caridade não ficasse pura e simplesmente ao nível das intenções, não impedia, no entanto, que as classes dominantes sentissem simultaneamente medo face aos pobres que recebiam essas esmolas. Mantoux, P., *La révolution industrielle au* XVIII *siècle*, Paris, Genin, 1959, p. 456.

[32] Estes pobres «subversivos» não existiam só nas cidades, embora o «perigo» fosse aí mais assustador. O medo aos malteses alentejanos, «de tez tisnada, fisionomia descaída, olhar cavo e pouco amigo» era bem antigo. Veja-se a título exemplificativo o que Paulo de Morais escrevia no seu interessante relatório datado de 1887:

E as classes dominantes não cessavam de suspeitar de que a segunda aumentava, enquanto a primeira se encontrava em vias de extinção. O melhor exemplo da maneira como as classes dirigentes encaravam os trabalhadores pobres das cidades, é talvez a controvérsia sobre a Campanha contra o Pé Descalço [33], lançada em 1928 pelo governador civil do Porto e depois tornada extensiva a Lisboa. A campanha começou com uma determinação das autoridades locais, que proibia o hábito primitivo do pé descalço e instituía multas para os refractários. Mas logo se gerou uma original polémica sobre se o pé descalço constituía um motivo de opróbrio ou de glória nacional. *O Século*, naturalmente, aplaudiu a iniciativa das autoridades e comentou que uma prática tão vergonhosa levaria inevitavelmente os estrangeiros a pensar que Portugal se encontrava ainda na Idade Média [34]. A campanha era, por conseguinte, uma ideia nobre e digna de defesa da população calçada e da reputação da Pátria.

Contudo, até no mesmo jornal, os sectores mais tradicionalistas adoptaram outro ponto de vista: consideravam os pobres de pé descalço figuras coloridas e típicas, e perguntavam, retoricamente, se algum bom português queria, de facto, que as varinas andassem calçadas [35]. Obrigar toda a gente a usar sapatos não só representava um fardo desnecessário para as classes laboriosas, sempre «tão económicas», como não passava de uma condenável imitação de costumes estrangeiros.

«Quase sem telha, nem beira, desapossados do solo, o seu viver, como simples auxiliares de quem lhes paga o trabalho, influi perniciosamente na sua índole», e logo a seguir: «puro mercenário, desinteressado de tudo, resignado à sua morte, mas não convencido da justiça dela...», acabando a descrição com o seguinte comentário: «muitas vezes, para rebater as demasias da falta de conveniente alimento, iludindo nervos e estômago, recorre ao uso, ou antes abuso de dois venenos, o tabaco e a aguardente. O emprego desta vicia-lhe a índole, corrompendo-lhe ao mesmo tempo o organismo, e habituando-o a dissipação de diferentes ordens». Daí, que nesta zona do país se verificasse uma «quantidade deplorável de delitos e crimes».

33 S. de 16 de Maio de 1928; S. de 2 de Outubro de 1928.

34 S. de 9 de Dezembro de 1932.

35 S. de 13 de Setembro de 1928.

Porém, os pés descalços, o analfabetismo e o arcaísmo das regiões do interior não eram os únicos testemunhos do subdesenvolvimento geral do País. Aparições divinas no alto de serras, revelações pessoais de Nossa Senhora, infanticídios frequentes, inexplicáveis apedrejamentos de comboios, bruxedos e charlatanices constituíam ocorrências comuns [36]. Não é difícil calcular a reacção das pessoas esclarecidas à notícia de uma mulher «possessa» queimada viva em 1933, ou perante a corrida a Fátima de 200 000 peregrinos, em 1930 [37]. Em 1926, como antes, alguns velhos republicanos olhavam apreensivamente para estes fenómenos [38]. Os novos dirigentes, todavia, não se inquietavam tanto com a superstição, como com a rádio, a maçonaria ou as ideias americanas sobre educação.

Desses e de outros perigos foram, no entanto, os portugueses paternalmente protegidos, pois os púdicos militares de 1926 não hesitaram em salvaguardar a Nação desses nefandos pecados. Em breve trataram de meter ombros à tarefa de orientar espiritualmente o povo e de impedir que as fronteiras se abrissem à pornografia. Em 1926 proibiram-se filmes ditos «imorais», ao mesmo tempo que os censores recebiam uma pormenorizada (e absurda) lista de instruções sobre a matéria [39]. Proibiram-se naturalmente debates públicos de temas sexuais: de uma perspectiva científica ou não, que os srs. oficiais não iam em subtilezas [40]. E as mulheres tiveram de se conformar com severas regras sobre a ma-

---

[36] Veja-se, a título exemplificativo, D. N. de 27 de Fevereiro de 1933.

[37] Treze anos mais tarde, a Igreja reconheceu oficialmente o milagre de Fátima, ocorrido em 1917. Veja-se o N. de 10 de Outubro de 1930.

[38] Esporadicamente, *O Século* fazia-se eco de algumas vozes que ansiosamente se interrogavam sobre se Portugal não estaria a regressar à idolatria. Veja-se o S. de 28 de Maio de 1929.

[39] Decreto n.º 13 564, de 6 de Maio de 1927.

[40] Leiam-se as obscuras discussões entre *O Século* e *As Novidades* sobre a prevenção das doenças venéreas, assim como se os homens castos eram ou não sexualmente mais potentes que os «normais». Ver N. de 20 de Março de 1931; N. de 22 de Março de 1931; N. de 25 de Março de 1931.

neira de trajar nas praias e em público [41], enquanto que sob a alegação de que se tratava de «invenções comunistas» [42], se lhes desaconselhava o cigarro. Numa palavra, a conduta moral da Nação passou a ser estritamente vigiada.

Em 1930 a economia portuguesa estava entre as mais atrasadas da Europa. Geograficamente distante do centro desenvolvido, o seu processo de industrialização fora particularmente lento, devido, entre outros factores, aos interesses coloniais e à dominação económica estrangeira. Existia apenas um escasso número de unidades fabris modernas [43] e a esmagadora maioria das unidades consistia em pequenas empresas, muitas vezes artesanais.

O sector secundário (segundo dados oficiais pouco fidedignos) empregava aproximadamente 20 por cento da força de trabalho [44]. Contudo, a quase totalidade dos trabalhadores industriais não passava de operários de oficinas e de artesãos. O inquérito de 1917 revela que três quartos laboravam em unidades com menos de 20 empregados e que só 5 por cento das empresas

---

[41] Dizia-se, em 1933, numa nota da Direcção de Segurança Pública: «Toda a exibição de vestuário que pela sua simplicidade ou transparência seja susceptível de ofender a decência pública e o decoro (é proibida)»; veja-se o D. N. de 9 de Junho de 1933. Mais de duas décadas depois continuava a ser proibido nas praias portuguesas o uso de biquinis.

[42] Vejam-se os comentários do deputado Vasco Borges na Assembleia Nacional: D. S. de 31 de Março de 1938.

[43] As principais eram a C. U. F. (produtos químicos), a companhia LIZ (cimentos) e alguns grupos têxteis importantes. *Vide* Castro, Armando de, *op. cit.*, p. 34.

[44] Santos, Mário Cardoso, «Estrutura...», in *Análise Social*, n.º 12, 1965 (estes valores dizem respeito ao Censo de 1940, mas não existe outro inquérito à composição da população activa com base em estatísticas anteriores). Ver ainda Serrão, Joel, «Povo» in *Dicionário...*, III, pp. 458-469.

tinham mais de 100 assalariados [45]. As grandes unidades fabris concentravam-se em quatro distritos: Lisboa, Porto, Covilhã e Setúbal [46].

Em termos de mão-de-obra, a principal indústria era a têxtil, que absorvia cerca de um terço (60 000) da força de trabalho industrial [47]. Basicamente, a indústria portuguesa abastecia o mercado interno de vestuário, alimentos e mobiliário, e exportava cortiça manufacturada e conservas de peixe [48].

Mais de metade da população ocupava-se no cultivo da terra. No Norte, o minifúndio e a grande ou média propriedade dividiam entre si, com predomínio do primeiro, as terras mais férteis do país. A área média da propriedade rural numa das regiões setentrionais (Viana do Castelo) não ia além de 0,3 hectares, ao passo que no distrito de Setúbal se elevava a 19,6 hectares [49].

---

[45] Valente, Vasco Pulido, «Estudos...», in *O Tempo e o Modo,* pp. 62-63, 1968.

[46] Metade do total da força de trabalho industrial concentrava-se nas duas principais cidades. Veja-se Marques, A. H. Oliveira, *História da Primeira República*... p. 214.

[47] Excluindo a mão-de-obra artesanal do ramo têxtil. Veja-se Marques, A. H. Oliveira, *História de Portugal,* II, p. 194. A indústria têxtil seguiam-se, por ordem de importância, a moagem e as conservas.

[48] Após a pauta proteccionista de 1892 que integra as colónias africanas no mercado português, a exportação de tecidos de algodão sofre uma grande expansão, e as colónias, anteriormente monopolizadas pelos tecidos estrangeiros, tornam-se um local importante para o escoamento da produção têxtil nacional. Ver Pereira, Miriam H., *Livre Cambismo...,* p. 269. Para Armando de Castro, no entanto, e embora reconhecendo o papel que o afluxo de divisas representava na balança de pagamentos metropolitana, o papel das colónias no desenvolvimento nacional não foi central. O papel das colónias como mercado para algumas actividades produtivas nacionais (nomeadamente a têxtil algodoeira e o vinho) foi aumentando a partir dos finais do século — em 1904, por exemplo, o vinho e os tecidos correspondiam a cerca de 70 % de todas as exportações portuguesas para as colónias. Castro, A., *A economia portuguesa...,* p. 26. Infelizmente, toda esta problemática está por investigar.

[49] Marques, A. H. Oliveira, *História da Primeira República,* p. 87.

No Sul, reinava o latifúndio. Vista no conjunto, a repartição era extremamente desigual: de uma maneira pouco precisa, poder-se-ia dizer que uma em cada cem pessoas possuía bens equivalentes aos das outras noventa e nove [50].

É ainda importante recordar que a inexistência de uma reforma agrária fora, em grande parte, responsável pelos entraves ao aumento da produçao e à indispensável acumulação de capital. Por todo o País, os trabalhos agrícolas continuavam a obedecer a rotinas seculares, o capital escasseava, o sistema de créditos era primitivo e a mecanização quase nula. Para cúmulo, cerca de um quinto da terra produtiva não estava sequer arroteada [51].

Em resumo, poder-se-á descrever com fidelidade o Portugal dos anos trinta como uma sociedade paternalística e polarizada em termos de classe; com uma poderosa burguesia terratenente, um pequeno mas crescente grupo de grandes industriais, uma «classe média» tradicional fraca, uma massa imensa de camponeses e trabalhadores rurais ignorantes e miseráveis e um número considerável de operários urbanos. Tratava-se, de maneira geral, de uma sociedade isolada e particularmente pobre, em que a fome e a doença produziam um dos mais elevados índices de mortalidade da Europa [52].

[50] Veja-se o livro do secretário-geral do P. C. P., Álvaro Cunhal, *A Questão Agrária em Portugal,* 1968, p. 147. Na década de 1950-1960, as 400 000 pequenas unidades de menos de um hectare de cultura arvense — que representavam quase metade do total de prédios rústicos — cobriam somente 4,3 por cento da área total do território, enquanto os 3546 maiores latifúndios, de área superior a cem hectares, cobriam 1 832 850 hectares, ou seja, 44,6 por cento da superfície do País. As três mil maiores propriedades possuíam *dez vezes mais* terra do que as quatrocentas mil pequenas propriedades.

[51] Marques, A. H. Oliveira, *História da Primeira República, Estruturas...,* p. 104.

[52] Dias, J. N. Ferreira, *Linha de Rumo...,* em 1936/8, só a Albânia e a Roménia tinham índices de mortalidade mais elevados que Portugal.

6

2. SALAZAR E O ESTADO NOVO

Os antecedentes do golpe de 1926

Em 28 de Maio de 1926, por altura de um Congresso Mariano, a que assistiam as massas supostamente dóceis e devotas do Norte, o general Gomes da Costa desencadeou em Braga a chamada «Revolução Nacional». Insolitamente, por uma vez, a iniciativa partiu da província. Mas Gomes da Costa cedo obteve o apoio do almirante Cabeçadas, em Lisboa, e de Carmona, em Évora. Este triunvirato apenas tinha de comum um mesmo desprezo pelo caos em que mergulhava a vida parlamentar. Para além disso, no entanto, discordava praticamente de tudo.[1].

Não surpreende, assim, que os vagos objectivos de restaurar a unidade da Nação através da sua regeneração moral, não hajam bastado para actuar como um programa político e manter coeso o grupo dirigente. À excepção de Carmona, os outros depressa se viram obrigados a abandonar a direcção política em mãos alheias[2].

[1] Para muitas figuras militares, o golpe não visava a democracia como tal, mas sim a «corrupção» do Partido Democrático, então no Poder.

[2] Como seria de esperar de um golpe tão improvisado, são várias as versões sobre os seus propósitos. Para Gomes da Costa, entre outros objectivos vagos, o fim do «28 de Maio» consistia em restaurar a glória de um Exército esquecido e desprezado (S. de 30 de Maio de 1926). Mais de uma vez negou explicitamente qualquer intenção de estabelecer uma ditadura militar segundo o modelo de Primo de Rivera (S. de 4 de Junho de 1926; vejam-se ainda os S. de 5 de Junho de 1926, S. de 25 de Junho de 1926 e D. Lx. de 30 de Julho de 1926). Como os dos outros funcionários públicos, os vencimentos dos oficiais do Exército sofreram reduções drásticas devido à inflação do pós-guerra (em 1921 recebiam menos de 22 por cento do que antes da guerra). De acordo com algumas fontes, esta situação parece ter afectado particularmente o general Gomes da Costa, que cultivava certos gostos dispendiosos. Para os efeitos da inflação, ver Marques, A. H. Oliveira, «The Portuguese...», in *Iberian Studies*, Primavera de 1973. Ver ainda Leal, A. Cunha, *Memórias*, onde se sustenta que Gomes da Costa não passava de uma figura de proa, atrás de quem manobravam os chefes mais importantes do abortado golpe reaccionário de 1925.

Durante anos, todas as correntes de opinião — desde o jornal jacobino *O Mundo* ao escritor ultra-reaccionário Alfredo Pimenta — tinham vindo a incitar o Exército a intervir. E, quando isso sucedeu, até aqueles que naturalmente não apoiariam um regime militar sentiram-se incapazes de se lhe opor [3]. Desde o princípio, por exemplo, que o governo democrático se considerou derrotado e preferiu abandonar discretamente a cena. É verdade que condenou o golpe no seu órgão, *O Rebate*, mas lembrou também aos leitores que as intervenções militares constituíam ocorrências históricas relativamente frequentes — o que para incitamento à resistência popular não era muito [4].

A passividade do *Rebate* foi de modo geral seguida. Os intelectuais continuaram imperturbavelmente numa importante polémica sobre saber se Colombo era ou não portugues; e a maioria dos políticos preferiu esperar e ver em que é que as coisas davam. Só a chamada «ralé» de Lisboa desencadeou alguns protestos espontâneos mas, claro está, descoordenados. Um grupo de activistas concentrou-se no Rossio, com a palavra de ordem: «É mais um truque do Silva. Ele quer é enganar-nos outra vez!» [5]. Um segundo grupo ameaçou de morte o governo deposto. E os sectores mais militantes foram, como de costume, ao Arsenal da Marinha, pedir munições para uma revolução [6].

Mas, se começou na confusão, o regime não tardou a revelar a sua verdadeira natureza. Logo no dia em que o Exército expulsou o almirante Cabeçadas do Governo, a polícia dispersou violentamente os participantes num comício e proibiu a realização de uma assembleia da C. G. T. Entretanto, o Barreiro, onde os ferroviários ameaçavam entrar em greve, foi ocupado militarmente.

Cedo se tornou impossível à classe operária qualquer resistência eficaz à ditadura. Os trabalhadores industriais eram poucos e encontravam-se divididos. A central sindical estava enfra-

[3] Ver, por exemplo, S. N., n.º 91, 1926; L. Lx. de 2 de Junho de 1926; D. Lx. de 18 de Junho de 1926.

[4] D. Lx. de 18 de Junho de 1926.

[5] Referiam-se a António Maria da Silva, primeiro-ministro *democrático* que acabara de ser afastado e que governara Portugal intermitentemente desde 1922. (S. de 30 de Maio de 1926.)

[6] S. de 28 de Maio de 1926.

quecida por lutas entre as facções anarquista, comunista e socialista; e o facto de os anarquistas serem de longe os mais fortes teve consequências desastrosas, porque estes conseguiram impor uma linha de não-intervenção política. «Não nos interessa», dizia *A Batalha*, «a luta que se trava entre os diferentes grupos políticos que disputam a posse do poder — do poder que exerce sobre nós grandes vexames e grandes violências»[7]. Só demasiado tarde a C. G. T. hesitantemente convocou uma greve geral, que não se concretizou.

Desde 1910 que a instabilidade ministerial se traduzira numa certa incapacidade para governar. Deste modo, muitas reformas, extremamente urgentes e objecto de sucessivas promessas, nunca se tinham realizado. A agudização da luta de classes no período do pós-guerra só viria agravar a crise hegemónica e as dificuldades administrativas da élite governativa, incapaz de pôr em prática as medidas legislativas que as classes dominantes exigiam. A pequena burguesia urbana, que constituíra um dos mais importantes apoios sociais da República, esmorecera entretanto no seu entusiasmo inicial. As reivindicações dos trabalhadores e o elevado número de greves que tiveram lugar nos agitados anos 20, tal como os aumentos de preços e a ameaça a certas formas de propriedade[8], alienaram do regime os pequenos e médios lojistas, os altos e médios funcionários públicos e os pequenos e médios proprietários. Finalmente, sobretudo a partir de 1919, a agitação social agravou-se de forma acentuada: exceptuando talvez os dois primeiros anos

---

[7] B. de 5 de Junho de 1926. De acordo com J. Pacheco Pereira *(As Lutas...)*, o P. C. P. tentou, pouco antes do golpe, organizar uma frente proletária unida para combater o perigo de ditadura «fascista». No entanto, a C. G. T. recusou-se a colaborar porque achava o presumível golpe apenas o produto lógico da política seguida pelo governo democrático (B. de 28 de Maio de 1926). Formado em 1921, a partir da Federação Maximalista Portuguesa (1919), o P. C. P. era ainda muito pequeno e pouco influente. Ver ainda Quintela, J. G., *Para a História...*

[8] Em Setembro de 1925, o XVI Congresso da Federação dos Trabalhadores Rurais havia arrogantemente exigido a nacionalização da propriedade. Ver também Valente, Vasco Pulido, «A Revolta dos Abastecimentos...», in *Economia*, 2, 1977.

da República, nunca se vira em Portugal um tão elevado número de greves.

Na realidade, a classe operária era há muito hostil ao regime. Dois breves anos após a Revolução de 1910, a alienação dos operários militantes já se tornara total, como proclamava *O Sindicalista* em 1912, com uma eloquência rude: «Podeis estar certos que se um dia precisardes do proletariado organizado, do proletariado consciente, o único que se bate, ele vos responderá com um formidável, um colossal, um épico *MANGUITO!*» [9] Em 1926, desagregara-se já visivelmente o equilíbrio de classes, que sustentara a democracia parlamentar.

Nos últimos anos da República, a Direita aproximou-se progressivamente da ribalta política. As ideologias tradicionais fundiram-se com a influência maurassiana, através da acção de um grupo de fervorosos patriotas e filhos de lavradores que entrou na história sob o nome de Integralismo Lusitano [10]. E as críticas à ordem estabelecida tornam-se cada vez mais frequentes e agressivas. Para a Direita, a República não passava do império dos bandos terroristas, da Formiga Branca e da Legião Vermelha [11] e era o regime da desorganização, da ineficácia e da desonestidade.

Não surpreende, por conseguinte, que a restauração de um Estado forte se tornasse progressivamente uma solução popular. A maior parte das Forças Armadas, a Igreja, os integralistas, um grupo católico de direita — o C. A. D. C. — e certos republicanos moderados constituíam os principais elementos da coligação autoritária. E todos contavam com o apoio dos grandes agrários, dos industriais e de uma parte considerável da pequena burguesia, ansiosos por «ordem nas ruas e paz nos espíritos» [12].

Quando o último Governo da República tentou reorganizar e controlar a indústria tabaqueira, a Direita entrou em pânico

[9] «O Sindicalista», in Valente, Vasco Pulido, *O Poder e o Povo*, p. 294.

[10] Martins, H., *Fascism...*

[11] Organizações terroristas.

[12] O D. Lx. de 18 de Junho de 1926 é claro sobre a base social que apoiou o golpe.

e decidiu intervir [13]. Muito embora o Corpo de Oficiais se mostrasse hesitante por causa do controlo jacobino a que estava submetido, acabou por decidir pela intervenção e derrubar um regime, de que nunca havia gostado. Assim, um grupo improvisado e heterogéneo de forças sociais de natureza e origens várias foi suficiente para tomar a «capital vermelha» sem resistência de maior.

O Salazarismo: «uma ditadura paternalista»

«Sei muito bem o que quero e para onde vou» [14]. Após anos de incerteza e de irresponsabilidade, esta frase sucinta, proferida em 1928 por Salazar no seu primeiro discurso, aquietou os corações que ansiavam por uma voz autoritária. Tratava-se de uma linguagem radicalmente nova e de um político radicalmente diferente.

Antes e acima de tudo um conservador tradicional, Salazar aparecia como o verdadeiro herdeiro dos ideais contra-revolucionários clássicos, e iria construir um Estado que negava no essencial a tradição de liberalismo dos séculos XIX e XX [15].

Segundo ele, a doutrina dos direitos individuais constituía uma invenção particularmente perigosa da artificialidade iluminista. Enquanto produto de um longo desenvolvimento histórico, as sociedades não podiam nem deviam ser revolucionadas de acordo com ideais utópicos. A sua ordem não repousava num contrato abstracto, celebrado entre indivíduos, mas, como afirmara num congresso católico realizado em 1922, fundava-se em Deus [16].

---

[13] A Tabaqueira (que, na realidade, era 70 por cento francesa) firmara em 1906 um contrato com o Estado português, contrato que prejudicava gravemente os interesses nacionais, dado que nele se não levava em conta a inflação. Veja-se Marques, A. H. Oliveira, *História de Portugal*...

[14] Salazar, A., *Discursos*, I, p. 6.

[15] Ver, por exemplo, Jesus, Quirino de, *Nacionalismo Português*..., p. 66.

[16] Campinos, J., *A Ditadura*..., p. 181.

A igualdade entre os homens era um mito: o poder político legítimo não residia no cidadão, simples conceito abstracto, derivava antes de entidades concretas (a família, o município) com existência lógica e ontologicamente anterior à comunidade política. Como o próprio Salazar escrevia: «Nós temos visto que a adulação das massas pela criação do *povo soberano* não deu ao povo, como agregado nacional, nem influência na marcha dos negócios públicos, nem aquilo de que o povo mais precisa — soberano ou não — que é ser bem governado» [17].

Os valores da hierarquia, da disciplina e da obediência não precisavam de justificação. A sociedade tinha uma estrutura natural e os regimes democráticos ruiriam se não a tomassem na devida conta: «Nós temos visto que tanto se apregoaram as belezas da igualdade e as vantagens da democracia, e tanto se desceu, exaltando-as, que se ia operando o nivelamento em baixo, contra o facto das desigualdades naturais, contra a legítima e necessária hierarquia dos valores numa sociedade bem ordenada» [18]. Só gente cega e malevolente tentava anular os «princípios de subordinação natural». A ordem, o supremo ideal, alicerçava-se neles. Malfadadamente, a ordem não se formava espontaneamente: não existia uma mão invisível que promovesse o equilíbrio entre os diversos interesses individuais. A natureza humana exigia um poder coercivo; daí a legitimidade e a indispensabilidade de um Estado forte, de um poder centralizado que providenciasse para que as pessoas «respeitassem (a) propriedade que não (pudessem) partilhar (...) e trabalhassem a fim de obterem aquilo que (pudessem) pelo trabalho obter». E, no caso dos trabalhadores portugueses se revoltarem por o «êxito» ser «desproporcionado ao esforço despendido», a Igreja, na pessoa do amigo e antigo colega de Salazar, o cardeal Cerejeira, estava ali para os aplacar, prometendo-lhes o «consolo» das «disposições finais da justiça eterna» [19]. Neste ponto Salazar não discordava de Burke.

---

17 Salazar, A., *op. cit.*, I, p. 91.

18 *Ibid.*

19 Burke, E., *Reflections*...

Os partidos políticos e as eleições apenas serviam para perturbar a unidade e a paz da Nação. Para ele, uma abissal distância separava a ignóbil classe dos políticos, abjectamente abancados nos cafés e nas redacções dos jornais, e as diligentes massas trabalhadoras. Os políticos representavam um cancro que minava o corpo da Nação e que ela tinha de extirpar. Ao cabo de um século de parlamentarismo decrépito, a maior necessidade do País residia numa boa e sã administração [20]. Em 1934, Salazar definiu os seus objectivos como consistindo em criar um «Governo sem política», e declarou ufanamente que aquilo que a muitos parecia uma «demência» era, na realidade, uma «felicidade» [21].

«Tudo pela Nação, nada contra a Nação»: eis o *slogan* básico do salazarismo, que, por outro lado, pretendia restaurar os valores da civilização romano-cristã. A síntese superior da «Nação» substituiria o sistema decadente dos partidos e as divisões de classe. Não admira, assim, que os partidos da República a partir de 1926-28 sofressem uma perseguição implacável e acabassem por ser colocados à margem da lei [22]. Exortou-se o País «a que fosse apenas português» e acreditasse que a Nação dispunha de um plano providencial para as gloriosas tarefas do porvir. A grande revolução de Maio não havia sido desencadeada por uma mera facção, mas pelo Exército, símbolo da Nação.

---

[20] Esta valoração negativa da política e a ênfase correspondente nos aspectos técnicos da administração haviam constituído duas constantes no pensamento de figuras importantes da Direita do séc. XIX como, por exemplo, Ramalho Ortigão. Veja-se Valente, Vasco Pulido, «Ramalho...», in *O Tempo e o Modo*, n.º 47-48, 1967.

[21] Salazar, A., *op cit.*, I, p. 320.

[22] 1934 assistiu à interdição do último agrupamento político independente: o grupo dos nacional-sindicalistas. Uma fracção optou pela colaboração e repudiou a sua anterior ideologia totalitária (o grupo que se constituiu em torno do jornal *A Revolução Nacional*); outras figuras, a mais activa das quais foi Rolão Preto, passaram à oposição.

Depois de 1926, pretendeu-se afeiçoar a consciência colectiva a esta nova mundivisão. E apresentou-se, por isso, o passado nacional como uma sequência de acontecimentos e chefes exemplares que encarnavam a essência do portuguesismo — as nobres e salutares tradições do País e os seus brandos costumes patriarcais, há muito esquecidos. A História transformou-se no meio de «alimentar na alma colectiva as grandes certezas»[23]. E esperava-se que o espírito de Quinhentos, que levara Portugal a descobrir novos mundos e cujo símbolo por excelência era a figura casta e virtuosa do Infante D. Henrique, se convertesse outra vez no vínculo unificador e inspirador de uma população agora apática e dividida.

Para Salazar, na obediência residia a virtude fundamental. No entanto, ele sabia que só com tempo e paciência conseguiria inculcá-la nos grupos rebeldes que haviam originado o caos anterior. E perguntava mesmo muitas vezes a si próprio se aqueles que declaravam apoiá-lo teriam arreigada no coração «a vontade de obedecer — única escola para aprender a mandar»[24]; questão que principalmente o preocupava quando pensava no futuro e consolidação da sua obra e na «geração de amanhã», cuja meticulosa educação tanto afligia os seus adeptos.

Salazar queria instituir e transmitir um novo sistema de valores. Na boa tradição católica, achava que uma sociedade bem organizada pressupunha o controlo e a destruição de muitas inclinações humanas como condição para o estabelecimento de uma «verdadeira» liberdade. A natureza dos homens forçava-os a escolher entre «a anarquia e a disciplina imposta por um governo de autoridade»[25].

Certo dia, António Ferro disse-lhe: «A sua aspiração, o seu sonho teimoso — perdoe-me se observo mal — é modificar, pouco a pouco, pacientemente, a nossa mentalidade, fazendo parar, bruscamente, as paixões dos homens, atrofiando-as, calando-as, forçando-nos, temporariamente, a um ritmo vagaroso, mas seguro, que nos faça descer a temperatura, que nos cure da febre». E Salazar logo confirmou: «Continue (...) talvez es-

23 Salazar, A., *op. cit.*, I, p. 59.
24 *Ibid.*, p. 94.
25 *Ibid.*, p. 146.

teja a caminho da verdade»[26]. A ideologia do «seu» Estado viria a ser imposta mediante «uma pressão constante mas leve (que) pouco a pouco (actuava) no íntimo (das pessoas) sem jamais provocar a mínima resistência violenta»[27]. Sem estrépito nem alarido, de uma maneira tipicamente salazarista.

O homem: «um filho do campo»[28]

Descendente de uma modesta família rural, António de Oliveira Salazar[29] foi educado na única instituição que à altura promovia uma certa mobilidade social ascensional — o seminário. Fiel à sua formação, tornou-se membro activo do C. A. D. C. e cedo começou a detestar o sistema parlamentar. A sua carreira de deputado foi efémera: tomou assento uma única vez na Assembleia e o que viu fê-lo abominar o sistema para sempre.

Salazar não lutou abertamente pelo poder: em 1926, recebeu um convite e aceitou o sacrifício de ocupar o cargo de ministro das Finanças. Mas ficou só cinco dias (Junho de 1926). Os militares não estavam preparados para lhe dar aquilo que considerava fundamental: pleno controlo do aparelho de Estado. Desde o início não duvidou de que, para salvar a Nação da ruína e da anarquia, era essencial que ele exercesse um domínio absoluto. Não tardou a exercê-lo.

Durante mais de quarenta anos governou sozinho, «não (procurando) ser amado sem antes se colocar em posição de ser temido», como Burke escreveu a respeito de Henrique de Navarra[30]. Nunca foi popular, nem o objectivo lhe parecia digno de esforço. Na opinião do seu sucessor e íntimo colaborador, Marcello Caetano, era um intelectual «discreto, sério, de

---

[26] Ferro, A., *Salazar...*, p. 150.

[27] *Ibid.*, p. 152.

[28] Para uma análise da ideologia ruralista do Salazarismo, tal como expressa a nível da escola primária, ver 2.ª Parte, Capítulo III, alínea 1.

[29] Ver o recente livro de Nogueira, Franco, *Salazar*, Coimbra, Atlântida Editora, 1977, saído já depois de escrita esta obra.

[30] Burke, E., *op. cit.*

linhas duras (...) que fazia da vida um sacerdócio, (e) servia a Nação por sacrifício, com o gosto amargo de quem cumpre o seu dever: recebia do espírito as supremas consolações e (esperava da Nação) a suprema recompensa» [31].

Mesmo os seus partidários fervorosos, como Carneiro Pacheco, não tinham mais do que uma admiração respeitosa e distante por esse homem que «no silêncio da sua cela de governante beneditino (...) estudava ao mesmo tempo que os números, as instituições e as almas, procurando o diagnóstico do mal» [32].

Ele próprio, de resto, cultivava o mistério e a reserva: e escrevia em simples cartões de visita instruções, ordens e mesmo exonerações de ministros.

Uma vez no poder, Salazar colocou-se imediatamente acima das facções e mesmo do grupo católico conservador a que pertencera [33]. Gostava que o vissem como «um professor desterrado na política, que podia em qualquer altura regressar à sua amada Coimbra e à sua tranquila Universidade, se a Nação (isto é, o Exército) deixasse de o apoiar». Tanto mais que, para ele, governar não exigia um excessivo contacto com os acontecimentos e os contemporâneos: «os homens (mudavam) muito pouco e... os portugueses quase nada» [34].

Um quadro do Sagrado Coração de Jesus e um soneto de Plantin («Le bonheur de ce monde»), celebrando a «aurea mediocritas», decoravam o austero gabinete onde Salazar diariamente diagnosticava o Mal. Politicamente, não se inspirava em Maurras ou em Mussolini, mas sim em Maquiavel, no pregador jesuíta António Vieira e no historiador quinhentista João de Barros, cantor das glórias do Império.

Quando falava em público, não procurava ser simples e acessível. Pelo contrário, cultivava um estilo difícil, formado na disciplina da retórica clássica. Acima de tudo, detestava o

31 E. P., n.º 190, de 16 de Junho de 1938.

32 Pacheco, A. Carneiro, *Portugal...*, p. 31.

33 Tentou também, com sucesso, ultrapassar a velha e complicada questão República *versus* Monarquia que dividia ainda a Direita. Ver o seu discurso *in* Salazar, A., *op. cit.*, p. 159-179 e Ferro, A., *op. cit.*, p. 20-4.

34 Ferro, A., *op. cit.*, p. 93.

verbalismo estéril e teatral dos seus predecessores republicanos. Orgulhava-se de os seus discursos «serem quase só áridas exposições de ideias, sem intenso movimento passional que lhes (desse) vida e vibração»[35], de eles «serem frios» «em país de sentimentos»[36]. Mas sabia que, por regra, os portugueses não o entendiam, o que, aliás, não impedia os seus adeptos de o admirarem sem reservas.

O Estado Novo

Salazar deve ter meditado nas convulsões políticas e nos ataques à democracia que devastaram a Europa de entre-duas-guerras. E fundindo as novas ideias do fascismo mussoliniano com a doutrina social da Igreja e o autoritarismo da sua educação religiosa e tradicional, chegou a uma solução para a «crise do Estado Moderno», que consistia substancialmente na rejeição tanto da concepção liberal como da concepção totalitária de Estado e no retorno a uma filosofia cristã do poder, adaptada aos turbulentos tempos que se viviam.

Anti-liberal, o seu Estado ideal caracterizava-se, antes de mais, por ser forte: «Deve o Estado ser tão forte que não precise de ser violento»[37]. Forte mas limitado pela moral e a religião, porque rejeitava igualmente o totalitarismo. Nessa e noutras esferas. Também, por exemplo, as vastas responsabilidades assumidas pelo regime italiano na esfera da produção, depois de 1925[38], eram um verdadeiro anátema para Salazar. E foi bem claro sobre o assunto em 1938: «Demasiado longe, segundo as minhas ideias e preferências pessoais, nos forçará a ir nesta matéria (económica) a insuficiência financeira e a técnica privada. Todavia, resolvidos a ir até onde seja absolutamente necessário, não deveremos ir mais além»[39]. Fundamento da paz e árbitro da ordem, o Estado não podia intrometer-se no foro da pessoa privada: nem no foro espiritual, nem no material.

35 Salazar, A., *Discursos*, I, p. XLVII.
36 *Ibid.*, p. LI.
37 Salazar, A., *op. cit.*, p. 81.
38 Lyttleton, Adrian, *The Seizure of Power...*
39 Salazar, A., *op. cit.*, III, p. 68.

A Constituição de 1933 proclamou o Estado Novo um Estado Corporativo unitário. Mas, na prática, fizera-se ainda um compromisso com o vilipendiado passado demo-liberal. A soberania residia na pessoa do Presidente da República, na Assembleia Nacional (eleita por lista nacional), no Governo e nos Tribunais. Uma Câmara Corporativa [40], constituída por representantes das corporações, dos municípios, da Igreja, da Universidade, dos Corpos do Estado e das Misericórdias, funcionava em ligação com a Assembleia Nacional. Formalmente, a Constituição de 1933 era presidencialista, mas o longo «consulado» de Salazar transferiu todo o poder para o Governo.

O Estado Novo pretendia-se, como se disse, corporativo. É, porém, importante lembrar que o corporativismo português derivou predominantemente do pensamento social cristão, tendo pouco de comum com as teorias da modernização burocrática e menos ainda com o pensamento anarco-sindicalista [41]. Há muito que as ideias corporativistas faziam parte da ideologia da direita indígena, e pode-se mesmo sustentar que, se alguma vez houve um chefe fascista em Portugal, ele não foi Salazar, mas Sidónio Pais [42], que, já em 1917, substituira no Senado a representação puramente «política» pela representação das «forças vivas» da Nação.

Essencialmente, o corporativismo defende que a sociedade se compõe, não de classes antagónicas, mas de grupos harmónicos, divididos verticalmente segundo as respectivas funções na comunidade. Os seres humanos não são átomos, são membros de entidades sociais primárias. Aos Estados capitalistas cabe em geral o duplo papel de desorganizar as classes oprimidas, ao mesmo tempo que organizam politicamente os grupos dominantes; os Estados corporativos, contudo, vão mais longe — obrigam os capitalistas a colaborar entre si e forçam os trabalhadores a «colaborar» com os capitalistas.

Em princípio, o corporativismo português declarava-se associativo, plural e livre. Na prática, no entanto, dependia consi-

[40] Esta detinha poderes e uma autonomia muito limitados. Veja-se Schmitter, P., *Corporative interest*...

[41] Schmitter, P., *op. cit.*

[42] Martins, H., *Fascism*..., p. 309.

deravelmente do Estado e limitava-se quase exclusivamente à esfera económica. Como seria de prever, os ideais de autonomia e de iniciativa nunca passaram de letra morta.

As instituições corporativas desenvolveram-se com extrema lentidão, de tal modo que o próprio Marcello Caetano se lamentou, em 1950, de que «Portugal (era) um Estado corporativo em intenção: não de facto»[43]. Como sempre, também nesta área Salazar impôs a sua estratégia de prudência e gradualismo, o que, em parte, explica a extraordinária complexidade do aparelho corporativo e igualmente a exasperação de alguns dos seus mais ardentes e devotados adeptos. O sistema foi construído pouco a pouco, respeitando e assimilando, sempre que possível, associações já existentes. A primeira corporação completa só surgiu em 1957, ao passo que, significativamente, certas organizações de base, na maioria dos casos de carácter industrial, se criaram quase imediatamente com vista ao exercício do controlo económico e político[44].

Jamais em Portugal existiu algo de comparável à imensa burocracia corporativa italiana. As semelhanças que se detectam em muitos casos referem-se mais à estrutura legal que à realidade subjacente[45]. Os mecanismos tradicionais de controlo social continuavam a ser altamente poderosos, e Salazar sabia que não havia qualquer urgência em montar uma estrutura formal paralela.

Fascismo e Salazarismo

Dado que aqui se sustentará o ponto de vista de que, contrariamente ao que em geral se supõe, as diferenças entre o Salazarismo e o fascismo italiano são mais profundas do que as

---

[43] Caetano, M., *Posição...*, p. 12; veja-se ainda Wiarda H., «The Portuguese...», in *Iberian Studies*, Outono de 1973. e sobretudo Nunes, Adérito Sedas, *Situação...*, e Lucena, M., *A evolução...*

[44] *Vide* Pereira, P. Teotónio, *A Batalha...* (em especial, os comentários acerca dos trabalhadores industriais e rurais).

[45] O Estatuto do Trabalho Nacional, por exemplo, foi, de facto, inspirado na *Carta del Lavoro* fascista.

semelhanças, talvez convenha começar por estas últimas. Em ambos os regimes, deparamos com um Executivo poderoso, quase omnipotente, um Parlamento com poderes drasticamente reduzidos, um judicial dependente. Nos dois casos, se quis estruturar a sociedade e o Estado de acordo com o princípio da colaboração de classes, e se procurou congregar toda a burguesia num período de crise. Em Portugal, como em Itália, a autoridade suprema estava nas mãos de um único homem; e não se permitia a existência de uma oposição organizada nem se toleravam as chamadas liberdades democráticas. Em suma, tanto o Salazarismo como o fascismo de Mussolini eram anti-liberais e anti-comunistas, autoritários e nacionalistas.

Isto quanto às semelhanças. Quanto às diferenças, uma, pelo menos, é óbvia: a ausência de um partido de massas em Portugal. Embora as exactas funções da União Nacional no regime sejam ainda um tanto obscuras, não foi dela que ele nasceu, mas vice-versa. A União Nacional não se fundou para agir como partido de massas ou sequer para servir de agência de recrutamento de quadros políticos. Quando muito, constituía o instrumento com que o presidente da sua comissão central, o próprio Salazar, mantinha na ordem os seus apaniguados [46]. Não por acaso, este se recusara sempre a encorajar a formação de uma frente ampla de patriotas, com uma doutrina ambígua e ecuménica. Muito pelo contrário: «Nós temos uma doutrina», afirmou ele em 1932 na posse dos corpos directivos da União Nacional, «e somos uma força. Como força, compete-nos governar (...) Como adeptos de uma doutrina, importa-nos ser intransigentes» [47].

Significativamente, os discípulos e colaboradores de Salazar e de Mussolini em nada se pareciam. Mussolini, um demagogo e um *condottieri*, como Salazar desdenhosamente dizia, rodeava-se de uma corte ruidosa, de jovens militantes fanáticos e entusiastas. Discreto e apagado, Salazar preferia juntar à sua volta professores universitários e burocratas sem rosto.

[46] Provavelmente, era também usada para controlar a vida política nos campos, embora nos seja difícil, na ausência de qualquer investigação sobre o assunto, conhecer exactamente a sua função.

[47] Salazar, A., *Discursos*, I, p. 178.

Não se proclamava, de resto, o chefe predestinado de Portugal. Quando muito deixava que outros o dissessem por ele, enquanto a máquina da propaganda ia construindo de si uma imagem beata e austera. Tipicamente, queria aparecer à Nação como «uma voz meramente abstracta». A Voz, tão só.

Filho de um anarquista e «socialista renegado», Mussolini dirigira violentas campanhas anticlericais no Trentino, participara nos levantamentos populares da *Settimana Rossa* de 1914 e contactara até, na Suíça, se não com o próprio Lénine, pelo menos com alguns dos seus mais íntimos colaboradores [48]. Filho de um camponês católico, seminarista e professor, Salazar limitara-se a dar aulas e a fazer conferências. O *Duce* era um revolucionário frustrado; o doutor Salazar, um ultraconservador da velha escola, sem inclinações populistas, que sonhava com um Portugal como «uma casa branca, cheia de sol, num quintal cuidado, em que a vida (fosse) pacífica, alegre, operosa e digna» [49], ou seja, com um Portugal sem lugar para o culto da força e da audácia, as glórias guerreiras, as maravilhas da técnica ou os hinos à *futura razza di dominatori* [50].

Quanto à política externa, Salazar e Mussolini estavam em pólos opostos. O Estado Novo não precisou de ser expansionista, nem de recorrer à guerra para unificar a Nação. Não havia territórios a reclamar no Adriático, nem a humilhação de Versailhes a reparar. Portugal tinha as mesmas fronteiras desde o século XII e um vasto império desde o século XVI. Sem se declarar «pacifista», Salazar era «pacífico» [51]. O seu objectivo consistia em manter Portugal arredado das lutas europeias e em conservar a herança recebida, não em aumentá-la ou engrandecê-la.

Salazar estava, de resto, perfeitamente ciente do que separava o seu regime do de Mussolini. Em 1933, por exemplo, disse a António Ferro: «A nossa Ditadura aproxima-se, evidentemente, da Ditadura fascista no reforço da autoridade, na guerra declarada a certos princípios da democracia, no seu carácter acentuadamente nacionalista, nas suas preocupações de

---

[48] Nolte, E., *Three Faces...; vide* secção sobre a vida de Mussolini entre 1902-1914.

[49] Ferro, A., *Salazar*, p. XXXIX.

[50] Nolte, E., *op. cit.*, p. 211.

[51] Salazar, A., *Discursos*, II, p. 37.

ordem social»[52]. Contudo, Mussolini revelava tendências «para um cesarismo pagão» que não reconhecia quaisquer limitações ao poder do Estado e isso ele não podia aprovar, pois acima do Estado encontravam-se a lei e a moral.

Ocasionalmente, Salazar sustentava mesmo que as semelhanças entre a situação portuguesa e o fascismo se reduziam quase exclusivamente à ideia corporativa. No que se referia à concepção de Estado e de Partido, as diferenças pareciam-lhe substânciais[53]. Não só pessoalmente abominava o oportunismo grosseiro e a formação socialista de Mussolini, como ainda considerava muitos aspectos do fascismo italiano, em especial o culto da violência, particularmente perigosos.

Quanto a ele, não se cansava de recomendar a parca e cuidadosa dosagem da força, sobretudo porque pensava que ela se não coadunava com a natureza branda dos portugueses (com aquilo a que chamava o «sentimentalismo doentio a que nós estamos habituados a chamar bondade»[54]) e que, portanto, a sua ditadura tinha de ser «calma, generosa, um tudo nada transigente, vagarosa até»[55]. Embora, a seu ver, com isso se pudesse perder dinamismo, ganhar-se-ia, em contrapartida, eficácia e meticulosidade.

O paciente método de repressão[56] de Salazar revelou-se particularmente apropriado a Portugal, que, como ele explicava, era «um País pobre, doente, que não suporta facilmente grandes injecções de sangue novo»[57], e o obrigava a avançar «devagari-

[52] Ferro, A., *op. cit.*, p. 74.

[53] Salazar, A., *Discursos*, I, p. 339. Mesmo descontando um certo exagero na afirmação da sua originalidade, o seu ponto de vista estava basicamente correcto.

[54] Ferro, A., *Salazar...*, p. 78.

[55] *Ibid.*

[56] Salazar, A., *Discursos*, II, p. 302. Embora seja difícil afirmá-lo com segurança, houve de facto uma repressão particularmente marcada nos primeiros anos do regime, como o demonstra o elevado número de deportações para as colónias africanas e de prisões. (Em 21 de Fevereiro de 1927 foram deportados para as colónias 600 indivíduos; ver A. R. N., vol. II). Importa, apesar de tudo, relembrar que quer as prisões quer as deportações de operários não eram algo de novo, uma vez que o anterior regime, apesar da fachada democrática, jamais se impedira de a elas recorrer.

[57] Ferro, A., *op. cit.*, p. 148.

nho» e «passo a passo». E foi possível porque o regime não se viu na necessidade de enfrentar e destruir uma classe operária tão poderosa como a italiana.

Mas, por outro lado, como sem dúvida já se tornou óbvio, Salazar nunca mobilizou um apoio popular comparável ao de Mussolini. Para a maior parte da população, a ordem que reinava nas ruas, a estabilidade governamental, a protecção da Igreja Católica e a ambígua promessa de uma era de felicidade, não compensavam as terríveis dificuldades, a miséria ou a repressão.

E, como seria de prever, também Salazar nunca se sentiu feliz com o povo que Deus lhe confiara. Inúmeras vezes se queixou de que ele era «apático» ou se encontrava «em desagregação». Em momentos de bom humor, é certo, chegava a achá-lo «dócil, bom e (...) sacrificado» [58]. Porém, só raramente sonhava transformá-lo num conjunto de «homens com uma vontade desenvolvida, calmos, pacientes e tenazes» [59], ou seja, numa réplica aceitável de si próprio.

Por último, resta falar do tipo de relações que se estabeleceram entre o dirigente e as massas, claro logo desde o primeiro discurso que Salazar pronunciou na sua posse de ministro das Finanças, em Abril de 1928. No seu estilo conciso e circunspecto, prometeu ao País que o informaria das suas decisões e «motivos», bem como da «significação de tudo que não (fosse) claro de si próprio». Em troca, declarou apenas esperar que lhe obedecessem quando chegasse «a hora de mandar» [60]. E algumas semanas depois preveniu honestamente os desatentos: «Eu tenho os olhos abertos e pulso firme» [61].

Quase nada do que se tem escrito sobre o fascismo se aplica ao caso português. Barrington-Moore sustentou, com inteira justeza, que o fascismo não floresce antes de uma fase adiantada do processo de industrialização e, especificamente,

---

58 Salazar, A., *op. cit.,* I, p. 96.

59 Prefácio de Salazar à edição inglesa do livro de entrevistas concedidas por Salazar a António Ferro. Ferro, A., *op. cit.,* p. 104.

60 Salazar, A., *op. cit.,* I, p. 6.

61 A.R.N., vol. I, p. 224 (9 de Maio de 1928).

antes «daquilo a que por vezes (...) se dá o nome de entrada das massas na cena histórica»[62]. Essencialmente, o que o distingue de outros movimentos reaccionários é o seu anticapitalismo plebeu, e o facto de constituir um produto das tensões emergentes, não só de uma fase *adiantada* de industrialização, como também do impacte das relações capitalistas na economia rural. E, embora possa instalar-se no campo, nunca, no entanto, tem nele as suas raízes, como o demonstra à evidência o malogro popular de movimentos como a «Centúria Negra» russa.

Está provado, por exemplo, que os primeiros apoios ao fascismo italiano provieram sobretudo de sectores da pequena burguesia urbana: funcionários desempregados e artistas, estudantes universitários, operários e trabalhadores sindicalistas e anarquistas. Apenas numa fase avançada é que este lançou raízes no mundo rural, e no Sul teve mesmo de enfrentar uma vigorosa resistência antes de se impor.

Por outro lado, é ainda importante lembrar que o fascismo é ininteligível quando se não reconhece a sua apropriação e deturpação das ideias socialistas. Este último aspecto explica a dificuldade que os seus contemporâneos experimentaram ao tentarem caracterizá-lo[63]. Num curso ministrado em Moscovo em 1935, Togliatti criticou severamente as concepções anteriores sobre o fascismo. E salientou que o partido fascista não era um vulgar partido autoritário, nem um partido agrário, mas «um partido predominantemente burguês, com profunda influência nos trabalhadores assalariados e ramificações entre a classe operária e o proletariado rural»[64]. Representava um fenómeno político específico, só possível em certas condições sociopolíticas.

Uma dessas condições consistia numa revolução «traída» e num correspondente período de crise hegemónica entre as classes dominantes. Para Gramsci, este impasse criava precisamente o terreno para o aparecimento de um César. «Quando a crise não encontra (uma) solução orgânica», escreveu Gramsci nos

---

[62] Moore, Barrington, *op. cit.*, pp. 447-448.

[63] Ver Poulantzas, N., *Fascisme...*, para a crítica dos pontos de vista da Terceira Internacional sobre o fascismo.

[64] Togliatti, P., *Lectures on Fascism...*, p. 33.

Cadernos da Prisão, «a não ser a do chefe carismático, isso significa que existe um equilíbrio estático (...), significa que nenhum dos grupos, nem entre conservadores, nem entre progressistas, tem força para alcançar a vitória, e que até o grupo conservador precisa de um chefe»[65]. Daí a relativa autonomia do Estado fascista, em relação à sua heterogénea e flutuante base social.

O fascismo resulta de uma crise política global, o que não quer dizer que seja o seu resultado necessário. É unicamente uma forma possível de estado de sítio de sociedades em fase de transição do capitalismo competitivo para o monopolista. Outras sociedades seguirão preferencialmente a via de um regime ditatorial, bonapartista ou puramente militar. Segundo Poulantzas, o que caracteriza os regimes fascistas é a existência de um partido de massas[66].

Em suma, o fascismo pressupõe a ameaça de uma poderosa classe operária, a desintegração da burguesia e um campesinato activo[67]. É igualmente o sentimento de um opróbrio nacional, provocado por derrota militar ou humilhação diplomática, que permita a credibilidade de noções como a de «nação proletária» de Corradini.

Em Portugal, não só não existia este último elemento, como as lutas de classe que se sucederam à Primeira Guerra Mundial foram incomparavelmente mais fracas do que em Itália ou na Alemanha. Em 1920, o proletariado industrial italiano já se contava por milhões[68] e estava concentrado num reduzido número de cidades setentrionais (em 1918 Turim tinha 150 000 operários!)[69], ao passo que a classe operária portuguesa era proporcionalmente muito mais reduzida e débil[70]. O «Grande Terror»

---

[65] Gramsci, A., *op. cit.,* p. 211.

[66] Poulantzas, N., *op. cit.*

[67] Gramsci, A., *op cit.,* p. 216 (comentários do autor sobre o campesinato espanhol).

[68] Gramsci, A., *op cit.,* Introdução, p. XXXVII.

[69] *Ibid.,* p. XXV.

[70] A oposição social ao Salazarismo foi sempre muito mais restrita do que a oposição antifascista em Itália. Basta recordar a ufania com que Salazar afirmava nada recear de uma oposição formada por pequenos grupos de marginais (a que chamava «casulos conspiratórios»), facilmente contíveis por uma força policial

da burguesia italiana nos anos vermelhos de 1920-1921 não teve um exacto paralelo em Portugal. Nem a crise económica dos fins dos anos vinte provocou os mesmos efeitos em Itália e em Portugal, onde o desemprego ou a redução do nível de vida não foram comparáveis.

Assim, até uma leitura superficial dos discursos de Salazar revela imediatamente a ausência de várias características típicas da ideologia fascista, a começar, como se disse atrás, pela glorificação irracional da violência, dos instintos e do sangue. Dos elementos que, na opinião de um especialista como Poulantzas [71], definem o fascismo nesta área, a maior parte — o seu carácter urbano ou o seu anticlericalismo — não existe no Salazarismo. Para não falar nas facetas mais fársicas do comportamento do *Duce*.

Esclarecedor não só neste como em outros aspectos, o único livro que até à data abordou o assunto, a obra de Manuel de Lucena *A evolução do sistema corporativo português* [72], não chega a caracterizar satisfatoriamente o Salazarismo como «um fascismo sem um movimento fascista» [73]. Mesmo admitindo que o regime de Mussolini não foi um fascismo «puro», a distância entre ele e o Estado Novo não permite uma classificação de ambos sob uma só espécie. É certo que o fascismo italiano se mostrou suficientemente «camaleónico» para abraçar (em particular numa fase adiantada) indivíduos que se situavam perto dos admiradores de Salazar, nomeadamente nacionalistas como Federzoni [74], que se opôs à supremacia do partido e pretendia transformar o movimento num respeitável regime conservador, contra a vontade de extremistas como Farinacci e Scorza [75].

(*vide Discursos*, II, p. 68). Mesmo tendo em conta o seu desejo de minimizar a resistência ao regime, esta ideia tinha uma certa correspondência na realidade.

[71] Poulantzas, N., *op. cit.*, p. 276.

[72] Lucena, Manuel de, *A evolução...*, 1976.

[73] Isto resulta em parte da perspectiva jurídica do autor, que o levou a concentrar-se na comparação formal entre os dois Estados.

[74] Federzoni esteve em Lisboa em Março de 1940. Veja-se o discurso de Carneiro Pacheco num banquete em sua honra, em *Portugal*..., pp. 359-365.

[75] Lyttleton, Adrian, *The seizure of power, Fascism in Italy* 1919-1929...

Porém, tanto o seu *ethos*, como a sua prática, pouco tinham a ver com o que se passava em Portugal.

Por seu lado, embora o regime importasse certos traços do Estado mussoliniano — sobretudo a seguir à eclosão da guerra civil espanhola —, a definição do Salazarismo como «uma ditadura militar que teve a sorte de encontrar um civil notável que simultaneamente a consolidou e transformou» [76], captou alguns dos traços mais importantes do regime. Sem o apoio do Exército, o Estado Novo teria sido impossível, coisa que, de resto, Salazar não hesitava em sublinhar: «O Exército (...) é o andaime indispensável à construção (...) do Estado Novo» [77]. Quanto à contribuição da Igreja, menos evidente, dificilmente poderá ser exagerada. Muito importante nas regiões rurais nortenhas, actuou essencialmente como veículo de legitimação da autoridade política [78].

Em conclusão, sustentou-se aqui que não é característica suficiente do fascismo a supressão dos partidos políticos, dos sindicatos e das liberdades democráticas. É necessário, que haja um partido único de massas. E não havia esse partido em Portugal. Deste ponto de vista, o salazarismo não passa, em última análise, de um sistema conservador.

Estratégia económica:
Uma lenta revolução conservadora a partir da cúpula

Salazar receava vivamente a perspectiva de um Estado hipertrofiado. A sua afirmação de que «o progresso (...) não está em o Estado alargar as suas funções, despojando os particulares, mas (em) o Estado poder abandonar qualquer campo de activi-

---

[76] Nolte, E., *op. cit.*, p. 33.

[77] Ferro, A., *op. cit.*, p. 33.

[78] Vejam-se, por exemplo, os discursos do cardeal Cerejeira: V. de 11 de Fevereiro de 1931; D. M. de 22 de Novembro de 1933; S. de 7 de Janeiro de 1933; S. de 19 de Novembro de 1938; S. de 7 de Fevereiro de 1939; e a extraordinária declaração ao presidente Carmona, na sua elevação a cardeal: «Representante mais alto em Portugal de uma religião que manda acatar, respeitar e obedecer ao poder de que V. Ex.ª é (...) o representante mais alto...» (A. R. N., vol. II, p. 324).

dade por nele ser suficiente a iniciativa privada»[79] era, sem dúvida, sincera.

Os efeitos da política do Estado Novo no processo de industrialização têm vindo a ser activa, ainda que desconexamente, discutidos nos últimos anos, sem que se tenha chegado a um consenso. Não obstante, pode-se sustentar com segurança que, no fundo, Salazar procurou modernizar o País sempre que possível, sem destruir tradições e valores antigos. Ele próprio reconhecia que se impunha aceitar algumas mudanças: «Nenhuma Nação ou Estado de hoje escapará a uma transformação mais ou menos rápida e profunda das suas instituições; os princípios sob cujo influxo se fará e os processos por que há-de realizar-se é que podem diferir: é fatal que hão-de sofrê-la os que não forem capazes de operá-la»[80].

Se se sobrestimar a ideologia, Salazar aparecerá talvez apenas como um simples reaccionário, avesso a qualquer espécie de inovação. Contudo, esta interpretação deturpa totalmente a sua estratégia, pois nunca perdia de vista os seus objectivos principais. Num discurso de 1937 revelou claramente as suas intencões profundas: «Levar a ser mais fecundo o campo sem emudecer nele as alegres canções das raparigas; tecer o algodão ou a lã no mais moderno tear, sem entrelacar no fio o ódio de classe nem expulsar da oficina ou da fábrica o nosso velho espírito patriarcal»[81].

Esta afirmação contraria, até certo ponto, a conclusão de Marx, segundo a qual «a burguesia, onde quer que se encontrou em situacão dominante, pôs termo a todas as idílicas e patriarcais relações feudais»[82]. Quando começou a industrialização do País, Salazar deu por vezes a impressão de lamentá-la: «Mas, se querem ser ricos...», lastimou-se uma vez, já na década de 1960-1970, meio resignado à destruição do mundo que conhecia.

Pessoalmente, aliás, praticava as virtudes austeras dos pequenos proprietários rurais, e desprezava prazeres e confortos «burgueses». Nos seus discursos, especialmente nos anteriores à

---

79 Salazar, A., *op. cit.*, I, p. 211.
80 *Ibid.*, II, p. 32.
81 *Ibid*, II, p. 276.
82 Marx, K., *O Manifesto Comunista.*

guerra, encontram-se constantes referências à vida campesina (idealizada) de que tanto gostava. Temia as aglomerações e a populaça; acreditava piamente que a vida urbana dava origem à mais pavorosa decadência moral e social. Considerava Lisboa uma moderna Babilónia, onde perecia «quanto de ideal e de eternamente belo havia no património português de raiz latina e cristã». Para ele, a civilização industrial tinha de ser continuamente controlada e corrigida, a bem da sobrevivência humana.

A mitificação das suas recordações de infância, o seu horror a Lisboa e a sua ideia do temperamento político dos portugueses, tudo se reúne nesta observação exemplar: «Que pena me faz a mim, filho do campo, criado ao murmúrio das águas de rega e à sombra dos arvoredos, que esta gente de Lisboa passe as horas e dias de repouso acotovelando-se tristemente pelas ruas estreitas, (...) Que pena me faz saber aos domingos os cafés cheios de jovens, discutindo os mistérios e problemas da baixa política, e ao mesmo tempo ver deserto esse Tejo maravilhoso, sem que nele remem ou velejem, sob o céu incomparável, aos milhares, os filhos deste País de marinheiros!»[83].

Contudo, em balanço, assistiu-se indubitavelmente ao longo dos quarenta anos do regime a uma vasta reorganização industrial. Tanto o Estado, que Salazar construíra, como o sistema corporativo serviram de instrumentos fundamentais à acumulação e concentração capitalistas. Tomaram-se medidas proteccionistas vigorosas; favoreceu-se o desenvolvimento das relações capitalistas no campo, para benefício de uma poderosa classe terratenente; e, quer os «Planos de Fomento», quer, em particular, o «Condicionamento Industrial», ajudaram o desenvolvimento dos grandes monopólios. Mas, ao mesmo tempo, e por razões meramente políticas, tentou-se ainda salvar ou reconverter um número considerável de empresas inviáveis, ou mesmo prolongar-lhes artificialmente a existência.

Embora certas vozes «ingratas» se queixassem da «morosidade» ou da «burocratização» do processo de industrialização, a longo prazo, acabou por se demonstrar que, do seu ponto de vista, Salazar tinha razão quanto às opções fundamentais sobre a direcção e o ritmo a adoptar. É inegável que o Estado

---

[83] Salazar, A., *op. cit.*, I, pp. 274-275.

Novo promoveu e auxiliou os grupos capitalistas emergentes e a antiga «aristocracia» agrária. Todavia, num sentido literal, não lhes pertenceu. Os «interesses comuns a toda a burguesia» podem ser definidos de várias maneiras, de molde a satisfazer alternadamente, se bem que, em última análise, não equitativamente, as suas diferentes fracções.

Para sobreviver e progredir, o capitalismo português precisava da intervenção estatal a seu favor, da exploração da mão-de-obra e de uma política proteccionista. O Estado Novo deu-lhe tudo isso. Preso na contradição entre as relações de produção para cuja manutenção fora instituído e o inevitável desenvolvimento económico, o Estado Novo representou a melhor situação possível para as classes dominantes prosseguirem os seus fins numa sociedade ainda pouco industrializada.

O período que a seguir se estudará, ou seja, os anos que medeiam entre o golpe militar de 28 de Maio de 1926 e a eclosão da Segunda Guerra Mundial, é um período de relativa estagnação económica, que paradoxalmente ajudou a preservar uma precária estabilidade política e social. Convém, no entanto, não esquecer que durante esses anos Salazar criou as condições do desenvolvimento futuro. Enquanto o crescimento industrial continuava muito lento, o Estado Novo erguia activamente estradas, portos e barragens. E Salazar conseguia a estabilização dos preços e o equilíbrio do Orçamento. Só a partir da década de 1950 o ritmo da industrialização se acelerou.

Para terminar esta introdução num tom sociológico mais sofisticado, poder-se-á afirmar que o Salazarismo, no seu conjunto, constitui uma «forma subalterna» de uma modernização conservadora particularmente pacífica e dilatória através de uma revolução a partir da cúpula [84].

---

84 Moore, B., *Social origins*...

2.ª PARTE

CAPÍTULO I

A QUESTÃO DO ANALFABETISMO

O debate que se realizou na Assembleia Nacional em 1938 [1] constitui uma das mais importantes fontes da ideologia salazarista no que respeita à educação popular. A Assembleia reuniu para discutir a reforma da instrução primária do ministro Carneiro Pacheco. Mas a discussão deu lugar a uma desenvolvida e reveladora exposição da nova ideologia oficial, que negava os mais caros princípios pedagógicos do liberalismo e do republicanismo e, consequentemente, o ideal de um sistema de escolaridade obrigatória e gratuita.

1. AS «CAUSAS» DO ANALFABETISMO

O facto de, em 1930, em cada 100 portugueses 70 não saberem ler chocava algumas pessoas e, simultaneamente, tranquilizava outras. Para os sectores mais progressivos da *intelligentsia* portuguesa, que sempre se haviam envergonhado com uma taxa tão alta, o analfabetismo era o principal obstáculo ao desenvolvimento do País. Para os salazaristas, porém, era uma virtude. Estas duas posições determinaram o modo como as causas e as soluções do problema foram encaradas.

---

[1] D. S., n.os 165-185 (Março-Abril de 1938).

Entre 1930 e 1940, a polémica sobre as causas do analfabetismo prosseguiu com o entusiasmo das décadas anteriores. A evidência de algumas delas impunha-se aos ideólogos de todos os quadrantes políticos (como, por exemplo, a pobreza ou a falta de escolas), embora adquirissem um significado diferente consoante o contexto; outras, mais discutíveis, identificavam imediatamente opiniões políticas.

Os salazaristas ressuscitaram a crença tradicional (para cuja divulgação durante o século XIX contribuíra, entre outros, Ramalho Ortigão)[2] de que o povo português «não sentia necessidade de aprender». Mas os republicanos adoptaram a explicação, não menos convencional, de que o analfabetismo se devia aos padres, à «reles canalha da batina».

Com o decorrer dos anos, os argumentos invocados de parte a parte repetiram-se e tornaram a repetir-se, o que não surpreende, dado que a situação pouco mudou também. Em 1870, o primeiro e efémero Ministério da Instrução já enumerava as causas do analfabetismo como sendo «a organização centralizadora, a carência completa de inspecção, a situação do professorado, sem habilitações, sem [facilidade de] acesso [à profissão], [sem] consideração nem estímulo e quase sem remuneração, o desamparo da instrução do sexo feminino, a falta de frequência escolar e a desorganização interna da escola»[3]. Em 1938, os mesmos factores continuavam operativos.

No extenso relatório preliminar à proposta de lei de Carneiro Pacheco, este sustentava que a primeira causa do analfabetismo estava no «enciclopedismo» dos anteriores currículos, isto é, no seu pendor racionalista.

A Câmara Corporativa, porém, preferia preocupar-se com as deficiências do povo português. Para os ilustres procuradores,

---

[2] Para as suas opiniões políticas ver Vasco Pulido Valente, «Ramalho...», in *O Tempo e o Modo*, n.os 47-48, 1967. Esta frase aparece citada no Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952. Ver também o relatório da Câmara Corporativa, D. S. de 4 de Março de 1938.

[3] Citado na proposta de lei de Carneiro Pacheco, E. P., n.º 162, de 2 de Dezembro de 1937.

«a síndrome do analfabetismo, em especial nas populações rurais, [tinha] causas profundas de ordem psicológica, económica e social». De entre elas, a psicológica era a principal: o nosso vergonhoso índice de analfabetismo resultava da «indiferença» do povo pela instrução. Ao contrário de outros países mais evoluídos como a Noruega, frequentemente referida no debate, em Portugal existiam muitas escolas sem alunos, pelo que só se podia concluir que o povo, «pela sua riqueza intuitiva [...] não sentia a necessidade de saber ler» [4].

Esta ênfase na falta de vocação do povo para aprender caracterizava a ideologia nacionalista. Para o deputado Pacheco de Amorim, professor de Economia Política da Universidade de Coimbra e um dos fundadores do C. A. D. C., a pobreza não provocava o analfabetismo, pois existiam muitas nações pobres e alfabetas. A miséria de largos sectores da população não servia, por conseguinte, para explicar nada. Na opinião de Pacheco de Amorim, o grau de instrução do povo dependia basicamente dos recursos e prioridades do Estado — não da riqueza da Nação — e ele achava que, entre 1850 e 1914, Portugal dispusera de todo o dinheiro necessário para combater o analfabetismo, caso o tivesse querido fazer. Não o fizera porque não quisera. E não quisera «porque não sentira a necessidade nem a utilidade da cultura como sentira a necessidade da política de fomento». Argumentava ele ainda que o povo jamais manifestaria o desejo de aprender enquanto os currículos escolares fossem absolutamente inúteis: «O povo só faz um sacrifício de tempo, dinheiro ou trabalho quando em troca recebe um benefício de ordem material ou espiritual.»

Segundo a nova ideologia, as culpas da ignorância cabiam ao ignorante: a apatia do povo provocava o analfabetismo. Nas palavras do *Diário de Notícias*, «a ignorância gerava a ignorância», círculo vicioso muito difícil de romper. Pior ainda: era de crer que a «psicologia do povo português» estivesse na raiz de tudo [5]. A pobreza, embora agravasse as coisas, não se podia considerar inteiramente responsável. Como dizia o semanário oficial *A Escola Portuguesa:* «A pobreza é velha como desculpa de não

---

[4] D. S. de 4 de Março de 1938.

[5] D. N. de 6 de Fevereiro de 1930 e de 20 de Agosto de 1931.

se querer cumprir determinado dever [...]. Não passam as crianças na escola mais fome e frio do que no próprio lar.» [6]

A Igreja também tinha a sua explicação favorita: o analfabetismo resultava das leis jacobinas, que haviam imposto o monopólio estatal da educação. Os republicanos não só tinham privado a Igreja dos seus legítimos direitos, como ainda caluniosamente a acusavam de querer um rebanho analfabeto. E, no entanto, nada estava mais longe da verdade, pois só a Igreja podia com êxito ensinar o povo a ler.

A simples existência do analfabetismo constituía um desafio e um risco para os professores, que, com mais facilidade que outros grupos profissionais, responsabilizavam os pais dos alunos. Independentemente de filiações partidárias, os seus jornais não paravam de falar da «ignorância» e da «incompreensão» do povo [7]. A sua posição específica levava-os a uma sobrevalorização acrítica do valor do ler e escrever, que os impedia de compreender as razões por que os pais não mandavam os filhos à escola. E tendiam a considerar que a solução residia numa forma qualquer de doutrinação: «É essencial interessar o povo na escola», proclamava a *Revista Escolar* [8]. As opiniões dos inspectores não diferiam das dos professores, que muitas vezes se viam obrigados a defender de acusações de incompetência. Em vários relatórios enviados ao Ministério da Educação Nacional argumentavam que, contrariamente à opinião dominante, a baixa frequência escolar não resultava da negligência dos professores, mas da indiferença dos pais. O inspector da zona de Coimbra afirmava que a escola nunca poderia cumprir a sua missão enquanto persistisse «a mais absoluta e criminosa indiferença» das famílias; a escola «agonizava no meio da indiferença de quase toda a gente, como um corpo estranho enquistado no organismo social» [9].

---

6 E. P., n.º 97, de 20 de Agosto de 1936.

7 Sobre atitudes idênticas por parte dos professores primários franceses, ver R. D. Anderson, *Education*..., pp. 167-168.

8 R. E., n.º 9, 1926.

9 M. I. P., 1935 (Coimbra); ver também M. I. P., 1931 (Guarda), e M.I.P., 1935.

Mas, a par disso, muitos outros artigos e relatórios chamavam a atenção para a extrema pobreza prevalecente em quase todo o país. Num deles declarava-se mesmo que muitos professores, ao serem interrogados sobre as razões de uma tão baixa frequência, costumavam explicar: «Esta gente não tem que vestir nem calçar, nem uma sopa para dar aos filhos, e por isso os manda com os gados dos lavradores ou os utiliza nos serviços domésticos.» [10]

Em 1927, Aquilino Ribeiro escreveu em *O Século* um artigo intitulado «Do absurdo de criar escolas» [11], que provocou um enorme escândalo. Aquilino lançava um ataque frontal à crença republicana de que a base do progresso consistia na educação do povo. Não fosse a sua conotação «materialista», talvez o artigo tivesse sido bem acolhido pelos nacionalistas. Mas a maneira como punha o problema, excluía esse acordo. Fundamentalmente, Aquilino argumentava que as aldeias portuguesas formavam «um conglomerado triste, selvagem, paupérrimo», que datava, não da Idade Média, mas dos tempos bárbaros. Sustentar que tal atraso resultava do analfabetismo não passava de um absurdo, pois o analfabetismo era o efeito, não a causa. «Para quê criar um órgão», interrogava-se, referindo-se ao ler e escrever, «que não tem função?» E acrescentava: «No dia em que saber ler e escrever lhes seja tão útil como saber governar o arado, plantar feijões, ou até jogar o pau, nesse dia as escolas, as mais anti-higiénicas e lôbregas escolas de Portugal abarrotarão de estudantes.» E acabava com uma frase que provocou celeuma: «em toda a aldeia que não seja servida, ao menos, pelo macadame ,a escola é vã e absurda» [12].

A Federação Escolar, um semanário radical de professores, não permitiu, porém, que estas perigosas opiniões passassem sem crítica e, num artigo intitulado «Um absurdo do Sr. Aquilino Ribeiro», negou que as escolas estivessem vazias e rebateu a ideia de que o progresso da educação dependia do progresso

[10] E. P., n.º 35, de 6 de Junho de 1935.
[11] S. de 10 de Janeiro de 1927.
[12] Este argumento, original no período em que Aquilino o apresentou, fora já expresso nos finais do século XIX por homens como Oliveira Martins. Ver Pulido Valente, Vasco, *Uma Educação...*, pp. 107-108.

material. Segundo *A Federação*, só a instrução que as ditosas crianças portuguesas então recebiam, as levaria a pedir mais tarde estradas de macadame, caminhos-de-ferro e indústrias [13].

O anarquista Emílio Costa partilhava o ponto de vista de Aquilino Ribeiro de que o subdesenvolvimento económico constituía a verdadeira causa do analfabetismo. Para ele, a alfabetização dependia essencialmente da industrialização: «Um caminho-de-ferro, a abertura de um porto à navegação, a fundação de uma fábrica ou de um laboratório, etc., são agentes mais poderosos para a criação de escolas e sua frequência do que as pregações dos amigos da instrução e a previdência legisladora dos governos.» [14] Logo, todas as campanhas em curso contra o analfabetismo eram inúteis e absurdas. Mas, se Emílio Costa partia dos factores económicos, não ignorava também outras variáveis que, segundo ele, desempenhavam um papel importante, nomeadamente o tradicional desdém das classes dominantes pela cultura: ainda um século antes, por exemplo, se ouvia dizer nos quartéis: «É bom que o sargento saiba ler, porque pode o capitão ser fidalgo».

É verdade que tanto Emílio Costa como sobretudo Aquilino Ribeiro minimizavam o papel dos factores político-ideológicos no desenvolvimento educacional; no entanto, não há dúvida de que viam a questão de uma perspectiva original, demonstrando uma percepção notável para uma época em que a educação era com frequência encarada em termos puramente idealistas.

Outras figuras da oposição, contudo, tratavam o caso de maneira muito mais simplista. Para o velho «apóstolo» da instrução popular, Alexandre Ferreira, «a causa mais importante» do analfabetismo estava em que, «no reinado de D. João III, a instrução fora entregue à Companhia de Jesus, que a monopolizara, manobrando-a segundo as suas conveniências políticas» [15], ou seja, o analfabetismo era acima de tudo «a triste herança dos conventos».

Como achavam a instrução uma bênção do Céu, os republicanos, evidentemente, negavam que a população rural pudesse

[13] F. E., n.º 6, de 19 de Janeiro de 1927.
[14] R. de 5 de Agosto de 1934.
[15] D. N. de 24 de Dezembro de 1931.

considerar a escola com genuína indiferença. Daí que a exigência de um currículo com «sentido» e de um conteúdo disciplinar «útil» se haja tornado, não num programa progressista, mas num programa conservador, embora se deva notar que essa campanha constituía sobretudo um ataque aos anteriores currículos, acusados de alheios e hostis às convicções e necessidades do nosso bom povo, e não a expressão de uma autêntica vontade de reforma.

Assim se foi o debate progressivamente centrando na questão de saber se o povo estava ou não interessado em mandar os filhos à escola. Os republicanos sustentavam que, quando não contaminado pela perniciosa influência dos padres, ele mandaria espontânea e entusiasticamente os filhos às novas escolas progressistas. O facto de, por vezes, o não fazer só provava a existência de uma conspiração da Igreja contra a luz da Razão. Em contrapartida, para os nacionalistas, não restavam dúvidas de que esse mesmo povo, devido às suas misteriosas virtudes naturais, tinha pela escola uma profunda indiferença[15 a].

2. «DEVE-SE ENSINAR O POVO A LER?»

Esta pergunta, a que, em 1938, a Câmara Corporativa e a Assembleia Nacional se propuseram responder, não andava longe das interrogações de outros regimes conservadores alguns séculos antes. Já em 1776 o procurador-geral junto do rei de França revelara preocupações semelhantes. «Será vantajoso ou prejudicial que o Estado tenha camponeses que saibam ler e escrever?», exclamava ele, e apressava-se a responder: «Jamais houve tantos estudantes [...]. Mesmo aqueles que trabalham querem estudar [...]. Os Irmãos da Doutrina Cristã, a que se dá o nome de *Ignorantis*, prosseguem uma política fatal: ensinam a ler e a escrever pessoas que apenas deviam aprender a desenhar e a manejar plainas e limas e que depois o não querem voltar a fazer. O bem da sociedade exige que o saber do povo não exceda aquilo que é necessário às suas ocupações. Todo aquele que colocar os olhos para além da sua enfadonha rotina diária jamais voltará a dedicar-se-lhe corajosa e pacientemente. Só deverão aprender

[15 a] Sobre a questão das atitudes populares face à escola ver capítulo VI (Parte 3).

a ler e a escrever aqueles plebeus que vivam dessas prendas ou delas tenham necessidade nos seus misteres quotidianos.»[16]

Antes de analisarmos a resposta da Câmara Corporativa e da Assembleia Nacional, vale a pena recordar as ideias educacionais de Salazar. Nessa área, a sua grande preocupação consistia em formar um escol nacional. Em 1933 dizia a António Ferro: «Considero [...] mais urgente a constituição de vastas *élites* do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas *élites* enquadrando as massas»[17]. Num discurso posterior queixava-se de que a imprensa fazia constantes apelos ao Governo para que ensinasse o povo a ler; e, impacientemente, perguntava: «Para ler o quê?»[18] Seria esta a base a partir da qual se construiria a ortodoxia pedagógica da década de 1930.

O relatório da Câmara Corporativa criticava tanto as posições culturais positivistas como as irracionalistas — se, por um lado, era certo que a educação nunca faria a humanidade feliz, por outro, era sem dúvida perigoso encarar a inteligência como um veneno. Devia-se considerar a educação, não como um direito individual, mas como uma necessidade do Estado, como agente de doutrinação moral e política; a escola podia constituir um excelente instrumento de controlo social. E, como é óbvio, só os seres potencialmente incontroláveis tinham necessidade de controlo, o que levou a que a maior parte dos argumentos a favor da escola se referissem exclusivamente à população das cidades.

A Assembleia Nacional partilhava a maior parte das convicções da Câmara Corporativa. O deputado Moura Relvas proclamava com toda a clareza: «Nós não temos só de contar com o pendor tão natural da nossa gente para o conservantismo, para a tradição, para esta magnífica e até comovente disciplina que a caracteriza. Temos de lhe conferir a consciência plena da sua dignidade de povo nacionalista»[19]. Ao Estado competia, portanto, formar a mente da criança, a fim de que ela acedesse a essa dignidade. Para Moura Relvas, no entanto, a função da

---

16 Cipolla, C., *Literacy...*, p. 64.
17 A. R. N., vol. IV, p. 259.
18 S. de 12 de Maio de 1935.
19 D. S. de 25 de Março de 1938.

escola não se limitava a isso, pois podia também desempenhar um certo papel prático. Como minuciosamente explicou à Assembleia, podia ajudar os trabalhadores a usar a cabeça, coisa que, quando entregues a si próprios, tinham uma especial relutância em fazer. Talvez que lhes desse alguma «capacidade para prestarem atenção», porque eles, coitados, das criadas de servir aos jardineiros, sentiam muita dificuldade — como ele próprio observara — em pensar.

Em resumo, devia-se ensinar o povo a ler por duas razões fundamentais: em primeiro lugar, para se obter «ordem nos espíritos», em segundo lugar, e muito secundariamente, a fim de que o povo adquirisse certas aptidões rudimentares. Os defensores destas posições receavam particularmente o destino dos camponeses desenraizados que então afluíam às duas mais importantes cidades do País. Uma vez em Lisboa ou no Porto, o camponês analfabeto perdia imediatamente as suas inúmeras qualidades; longe do campo, tornava-se presa fácil de toda a casta de *meneurs,* que inevitavelmente o arrastavam para as ilusões e os perigos da luta de classes [20].

Só com dificuldade podia o Estado Novo reeducar os adultos irremediavelmente contaminados pelos antigos ideais quer do anarco-sindicalismo quer do jacobinismo; o que podia fazer — e de facto tentou — era «educar-lhes» os filhos: aliás, uma tarefa particularmente urgente. Bastava atravessar determinados bairros de Lisboa para se lhe depararem horrendos bandos de crianças andrajosas e violentas, inteiramente abandonadas aos seus maus instintos. «Que dizer», podia ler-se num número de *A Escola Portuguesa,* «das crianças que vagueiam pela cidade, famintas, sem escolas, quase sem família, pilhando, com astúcia de ratos, sem lei nem governo, o mais necessário à existência?» Cabia ao Estado Novo fazer alguma coisa para defender a sociedade deste flagelo: «Onde quer que virdes, no largo ou na rua, um bando de garotos, maltrapilhos ou simplesmente mal cuidados, jogando a bola de trapos, pedras, jogando o murro, dependurando-se nos veículos que passam, fugindo da polícia, espreitando a esmola ou o furto, [...] aí está o perigo social» [21].

20 *Ibid., id.* (discurso de Correia Pinto).
21 E. P., n.º 14, de 10 de Janeiro de 1935.

De facto, para alguns partidários do Estado Novo, a escola primária constituía potencialmente um excelente instrumento de controlo, ou seja, nas palavras do inspector Joaquim Tomás, podia tornar-se «a mais diligente e disciplinada polícia de Segurança do Estado» [22]. A repressão física não bastava para manter quietos e sossegados os pobres das cidades, pelo que o Estado tinha igualmente de se esforçar por «civilizá-los» [23].

Nada mais útil aos apologistas desta política do que uma intentona revolucionária. A ideia da escola instrumento-de-socialização-de-crianças-selvagens vinha ao de cima cada vez que surgia qualquer actividade «subversiva» contra a ditadura, e até 1933, elas não faltaram. Em 1931, uma insurreição na Guiné e outra na Madeira, um sangrento 1.º de Maio e um levantamento militar e civil em Lisboa forneceram argumentos àqueles que defendiam a tese das potencialidades contra-revolucionárias da escola. Nessas alturas citavam-se os exemplos da Inglaterra, da França e da Suécia para provar que a paz social podia coexistir com a alfabetização das massas. E sugeria-se que, pelo contrário, o analfabetismo constituía terreno fértil para as doutrinas dissolventes e perniciosas, como a Rússia o demonstrava à saciedade.

Entre estes teóricos figuravam os «situacionistas» próximos do fascismo italiano, que defendiam um regime político mais dinâmico. Receavam eles, em especial, que a *élite* portuguesa não fosse capaz de influenciar as massas se o número de analfabetos não diminuísse: «[...] com percentagens de 60, 70 e 80 por cento de analfabetos, a civilização aflora aqui e além, mas não entra no âmago do País, não constitui o arcaboiço forte do nosso corpo social» [24]. A escola devia servir como instrumento de mobilização de um apoio de massa à Revolução Nacional.

Contudo, nem todos os partidários de Salazar comungavam nestas ideias, que, aliás, ele próprio não aceitava por completo. Salazar desconfiava da propaganda de massa e achava que

---

[22] D. N. de 23 de Setembro de 1931.

[23] Ver Landes, David S., *The Unbound Prometheus*..., pp. 34/42, no que toca ao significado da educação elementar obrigatória em Inglaterra.

[24] D. N. de 8 de Setembro de 1931.

aqueles que advogavam a teoria do papel «civilizador» da escola tendiam a minimizar a tendência «natural» do povo português para o conservadorismo.

Entretanto, vultos importantes do novo regime advogavam abertamente as glórias do analfabetismo: Alfredo Pimenta era o mais franco desta corrente extremista. Em 1928 escrevia que «ensinar a ler quem sabe apenas que não se deve fazer o que está proibido no Código Penal — não, não e não!» [25]. Outro defensor da tese «obscurantista», Virgínia de Castro e Almeida, explicava em pormenor: «[...] sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições: querem ir para as cidades ser marçanos, caixeiros, senhores; querem ir para o Brasil. Aprenderam a ler! Que lêem? Relações de crimes; noções erradas de política; livros maus; folhetos de propaganda subversiva. Largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição: serem empregados públicos. Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte, e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos» [26]. Em 1807, o presidente da *English Royal Society* usara exactamente os mesmos argumentos para combater a proposta de lei relativa à introdução de escolas elementares em Inglaterra. Mas isso fora em 1807 [27].

Nestes primeiros tempos da ditadura, quando ainda não havia uma censura total, o artigo de Virgínia de Castro e Almeida não ficou sem resposta. Pela última vez, *A Federação Escolar* teve oportunidade de rebater as teses reaccionárias:

[25] V. de 15 de Maio de 1930.

[26] S. de 5 de Fevereiro de 1927.

[27] Hammond, J. L., e Hammond, Barbara, *Town...*, p. 57. Afirmara então no Parlamento: «Por mais acertado que fosse, em teoria, o projecto de levar a instrução aos trabalhadores pobres, na prática, isso seria prejudicial à moral e felicidade deles; ensiná-los-ia a desprezar a sua sorte, em vez de os tornar bons trabalhadores agrícolas e de outros misteres próprios da sua condição social; em vez de os ensinar a ser respeitadores, levá-los-ia à política e à revolta [...]; permitir-lhes-ia ler panfletos sediciosos, livros iníquos e publicações contra a religião; fá-los-ia insolentes para com os superiores; e ao fim de alguns anos o Parlamento ver-se-ia na necessidade de erguer sobre eles o vigoroso braço do poder.»

«Se querem fixar o homem à terra, por Deus!, não lhe fechem as escolas! Não o ceguem! Não o confundam com um animal de carga! Dêem-lhe ensino técnico; crédito. Criem as grandes indústrias do ferro e químicas. Aproveitem as grandes fontes naturais de energia. O capital que não deserte. Quando ele se fixar, fixa-se o braço que o há-de fazer prosperar.» [28] Mas, depois deste desabafo, apenas se fizeram ouvir as vozes do conformismo.

Os dirigentes mais realistas do Estado Novo tinham consciência de que o sistema escolar não podia ser transformado de um dia para o outro; e também não achavam desejável ou sequer exequível encerrar todas as escolas para pobres, como propunham alguns extremistas. Porém, entre o analfabetismo e «uma instrução pagã», preferiam, evidentemente, o analfabetismo.

«Muito pior que a treva do analfabetismo num coração puro, é a instrução materialista e pagã», dissera Carneiro Pacheco em 1936 [29]. A escolha, no entanto, não se limitava a essas duas alternativas: talvez se conseguisse ensinar o povo a ler sem lhe destruir a pureza do coração. E, com efeito, por aí se orientou a futura política oficial.

Depois de reduzir a escolaridade obrigatória, primeiro a quatro e, a seguir, a três anos, o Estado Novo decidiu que a única instrução necessária ao povo era a religião. Um desolado artigo em *A Federação Escolar* lamentava então: «Ah, marquês de Pombal, se soubesses como por cá se trata aquela árvore que plantaste, acarinhaste e que floriu (aqui) muito antes de enraizar na pátria dos outros! Morreste a tempo!» [30]

Tanto a concepção de que a escola primária para pobres devia fechar, como a de que ela se devia dedicar prioritariamente a transmitir aptidões profissionais, acabariam por ser derrotadas. À pergunta «Deve-se ensinar o povo a ler?», a resposta ortodoxa foi «Sim, desde que o livro seja o catecismo». Segundo o ponto de vista oficial, «[o Governo] faltaria ao mais sagrado dos seus deveres se deixasse o povo livremente entregue a todas as ini-

[28] F. E., n.º 17, de 12 de Março de 1927.
[29] E. P., n.º 69, de 6 de Fevereiro de 1936.
[30] F. E., n.º 17, de 12 de Março de 1927.

quidades e aberrações da inteligência humana»[31]. Numa palavra, a resposta do Estado Novo à velha questão do analfabetismo consistiu em reintroduzir doses maciças de religião nos currículos primários.

3. COMO RESOLVER O PROBLEMA DO ANALFABETISMO?

Desde cantinas a campanhas de imprensa, desde professores bem remunerados a sanções aos pais relutantes, desde o aumento do número de escolas particulares a novos impostos — tudo foi considerado solução possível para o problema do analfabetismo.

Estranhamente supunha-se que a punição dos analfabetos os estimularia a aprender: uma velha ideia que agradava tanto a nacionalistas como a republicanos. E que, como é evidente, também atraía os professores primários: se as pessoas não «compravam» a excelente «mercadoria» que eles forneciam, porque não castigá-las? Um professor chegou até a sugerir que em matéria de incapacidade jurídica se equiparassem os analfabetos aos dementes; outro, queria que os analfabetos pagassem uma multa de trinta escudos (as mulheres tinham desconto). No entanto, só uma pena foi instituída por lei: em 1929, um decreto proibiu os analfabetos de emigrar[32]. Mas nunca se cumpriu.

Contudo, além da força, recorreu-se também à persuasão. Em 1931, por exemplo, o *Diário de Notícias* lançou uma «Campanha contra o Analfabetismo» que assentava nos seguintes pressupostos: era preciso convencer o povo a cultivar-se; a iniciativa privada tinha obrigação moral de auxiliar o Estado na luta contra o analfabetismo; e os ricos de dar uma ajuda. Vale a pena transcrever o anúncio da Campanha: «A maior vergonha nacional. Vai começar o grande combate contra o analfabetismo. A patriótica campanha do *Diário de Notícias* fará brevemente sentir os seus benéficos efeitos em todos os conselhos de Portugal. [...]

---

31 E. P., n.º 145, de 5 de Agosto de 1937.
32 Decreto n.º 16 782, de 17 de Abril de 1929.

Abaixo o analfabetismo. Eis o grito de guerra que se repercute em todas as aldeias e vilas de Portugal. É este o clamor da sagrada e patriótica revolta que se ouve em toda a parte. Levantada a alma nacional, despertada por intermédio do *Diário de Notícias* a consciência colectiva, que se encontrava adormecida mercê de um destes fenómenos psicológicos tantas vezes verificados quando a multidão é abandonada a si mesma, é necessário agir com a convicção de que vamos — todos os portugueses — cumprir o mais patriótico dos deveres.» [33]

Esta «santa cruzada» organizou comissões por todo o país e durante mais de um ano encheu centenas de páginas de jornal. Não produziu, naturalmente, qualquer efeito: nem espicaçou o zelo das classes dominantes, nem despertou as grandes massas da letargia. Para a oposição, e apesar do seu fervor, não passava naturalmente de um disparate. Os republicanos sustentavam agora que só com mais dinheiro se obteriam melhores resultados: «Não se pode fazer pão sem massa, nem mesmo o do espírito.» [34] A perda do poder contribuíra muito para os tornar lúcidos.

4. IMAGENS DO ANALFABETO E DO ALFABETIZADO

Como seria de esperar, os nacionalistas viam os analfabetos a uma luz relativamente favorável: os analfabetos tinham uma cultura própria, conduziam-se com decoro, eram diligentes. Analfabetismo não significava nem ignorância, nem imoralidade. Os analfabetos podiam ser saudáveis e felizes e viver com honestidade e decência; de resto, em geral, não prejudicavam os outros, não alimentavam ambições reprováveis e mostravam-se submissos e resignados.

Um discurso do P.^{e} Correia Pinto [35], na Assembleia Nacional, descreve o analfabeto arquetípico da ideologia nacio-

---

[33] D. N. de 4 de Outubro de 1931.

[34] R. de 20 de Julho de 1932.

[35] Licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, Correia Pinto era um advogado célebre que defendera frequente-

nalista: «Vocês julgam que esse homem não tem cultura nenhuma? É um engano. Esse homem tem uma cultura teológica, aprendida no catecismo cristão, talvez na igreja da sua aldeia ou na escola. Tem uma cultura filosófica, um conceito da vida, um conceito do mundo. Esse homem tem uma cultura meteorológica; conhece os rumores do tempo e lê no céu, como faziam os velhos pastores da Índia. Esse homem tem uma cultura agrícola, talvez um pouco prejudicada pela rotina. Esse homem tem uma cultura, uma polidez e uma boa educação; sabe tratar com os fidalgos e sabe tratar com gente da sua igualha. E chama-se a esse homem um inculto, um desprezível analfabeto.» [36]

Os dirigentes do Estado Novo sabiam que contavam com o apoio incondicional do campesinato analfabeto, «órgão eminentemente sadio do corpo social», e, portanto, não o menosprezavam. Em 1926, o ministro da Instrução, Alfredo de Magalhães, admitindo embora que o cargo lhe não recomendava o elogio dos analfabetos, confessou que confiava cegamente neles [37]. E, para Salazar, os camponeses, graças a processos misteriosos, compreendiam a Revolução Nacional melhor do que qualquer outro grupo social: «[...] o povo português aprende por intuição notável o sentido profundo da transformação que se opera e tem por natureza ou educação secular o sentido de um destino nacional que nada tem que ver com a modéstia dos seus recursos e o baixo nível da sua instrução» [38].

Os responsáveis pela política educacional não podiam (apesar de alguns o fazerem) enaltecer abertamente o analfabetismo. No entanto, muitos partilhavam secretamente a convicção então expressa pelo conde de Aurora: «Felizes aqueles que não sabem ler!» Daí que não perdessem uma ocasião de enunciar os terríveis riscos a que se expunham os que sabiam ler e escrever. No mesmo discurso em que citava o ditado «Quem não sabe é como

---

mente os infractores à «Lei de Separação» durante a República. Era também professor de Direito Canónico e, facto mais significativo, o autor dos estatutos do C. A. D. C.

[36] D. S. de 25 de Março de 1938.

[37] D. N. de 17 de Dezembro de 1926.

[38] Salazar, A., *Discursos*..., vol. III, p. 37.

quem não vê», Carneiro Pacheco lembrou outro bem mais prudente: «Tanto lê que treslê»[39]. Se o analfabetismo não era uma virtude, pelo menos oferecia uma certa segurança: um analfabeto nunca poderia tresler.

Com as touradas e a prostituição, o analfabetismo constituía para os republicanos um símbolo da sociedade bárbara que queriam abater. Um «cancro»[40], uma «cegueira»[41], uma «lepra»[42]: eis como habitualmente se lhe referiam. Alienados, imersos nas trevas, os analfabetos aguardavam passivamente que a luz da Razão lhes iluminasse o espírito. E, mesmo se inocentes do seu lastimoso estado, não passavam sem dúvida de seres mutilados, privados de vida espiritual autónoma, marginais, como que «crianças tolas»[43], ou simples «células enferrujadas, a contaminar o organismo social a que pertenciam»[44], incapazes de ver, sentir ou entender o que quer que fosse do mundo que os rodeava. Alexandre Ferreira chegou a dizer que uma mulher analfabeta não podia ser uma boa mãe[45]. Um poema escrito por um inspector do Porto ilustra bem as ideias dominantes no campo jacobino:

> Não têm vista, coitadinhos,
> São cegos, não podem ver;
> Mas... mais cegos que os ceguinhos
> São os que não sabem ler[46].

Mas, com frequência, os republicanos apelavam directamente, e por escrito, para esses mesmos alienados, tolos e enferrujados, na convicção de que seria a melhor maneira de os trazer ao maravilhoso mundo do saber: «Analfabetos! É preciso aprender. É preciso estudar! Quem não sabe ler, é como um ceguinho

---

39 E. P., n.º 190, de 19 de Junho de 1938.
40 D. N. de 3 de Outubro de 1931.
41 *Ibid.*, de 16 de Outubro de 1931.
42 S. de 15 de Maio de 1930.
43 D. N. de 8 de Setembro de 1931.
44 S. de 15 de Outubro de 1932.
45 D. N. de 24 de Dezembro de 1931.
46 E. N., n.º 138, de 20 de Outubro de 1929.

que não percebe por onde vai e caminha sem bordão [...] Acreditai-me: as vinte e cinco letras do alfabeto são um rosário de luz. Se ele faltasse de repente à Humanidade, ficaríamos tão cheios de sombra, tão cheios de frio, tão cheios de incerteza, como se no céu azul houvesse morrido o Sol»[47].

Era precisamente este «fetichismo do alfabeto» que os salazaristas pretendiam destruir. Vezes sem conta insistiram em que *per se* a instrução não representava necessariamente um bem. Como o deputado Querubim Guimarães sublinhou na Assembleia, os feitos históricos mais gloriosos da nação portuguesa — a Reconquista, os Descobrimentos, a Restauração — não tinham sido obra de letrados. Para a pergunta: «Os companheiros do Gama sabiam ler e escrever?»[48], só havia uma resposta — uma Nação capaz de praticar tão magníficas façanhas em estado de santa ignorância não precisava obviamente de aprender a ler.

A pequena burguesia urbana era, naturalmente, o grupo social que mais estimava o alfabeto. *A República*, por exemplo declarava a escola «a bússola primordial que norteia e levanta os povos»[49]. Certos sectores da classe operária, sobretudo os mais privilegiados, partilhavam esse ponto de vista. Um povo ignorante seria sempre um povo escravo e, por consequência, os trabalhadores deviam empregar o tempo livre a aprender a ler e a escrever, para se prepararem para a Revolução. A luta exigia-o e também a esperança do dia em que pudessem governar. Além disso, as «verdades sociais» não se descobriam apenas pela intuição, coisa que, infelizmente, muitos militantes tendiam a esquecer: «Não é brincando às conspiratas, não é andando aos segredinhos, com senhas e acenos maçónicos, à mistura com tragos de álcool por esses botequins e tabernas, que se fazem revoluções»[50]. As revoluções faziam-se com trabalho aplicado e estudo aturado. Os dirigentes operários esforçavam-se por convencer os trabalhadores de que estudar, se bem que pouco espectacular, fatigante e complexo, constituía um

[47] R. de 24 de Fevereiro de 1937.
[48] D. S. de 26 de Março de 1938.
[49] R. de 17 de Julho de 1931.
[50] B. de 3 de Dezembro de 1923.

exercício mais proveitoso do que as constantes e frustradas tentativas insurreccionais. Pelo menos para eles, o saber ler e escrever revestia-se de enorme prestígio, como atestam inúmeros artigos de, por exemplo, o jornal dos tabaqueiros, *A Voz do Operário*. Numa sessão comemorativa realizada na respectiva sede, o seguinte poema, escrito pelo presidente da comissão administrativa, foi solenemente declamado:

> É em verdade enorme o jeito da criança.
> Não sabe bem porquê, mas sente uma esperança
> De para um dia além o ensino lhe servir.
> Tem fome de instrução, tem sede de subir
> E sobe muito e muito aquele que mais lê.
> Os céus, a terra, o mar, o mundo todo vê
> Em risos, em amor, em luz e tempestades;
> A História, e o seu Erro e Crimes e Verdades,
> Ciências, Ideais, o Pensamento e a Vida
> Tudo cabe lá dentro em Alma esclarecida [51].

Por fim devemos sublinhar que o desdém pela capacidade de ler e escrever contrariava convicções profundas e antigas. De modo geral, mesmo considerando que essa capacidade de nada lhes servia, as massas populares continuavam a vê-la como um valor positivo, como alguma coisa a que só os poderosos tinham acesso. Em 1934, o conhecido pedagogo Dias Agudo queixava-se de que não podia dar aulas sem usar manual, porque os alunos e os pais protestavam. E não conseguia perceber o «culto que dava ao livro um prestígio tão grande», sobretudo em pais pobres, que, apesar de mal poderem pagá-los, não deixavam de manifestar pelos livros um estúpido respeito. «Um papel que diz coisas», espantava-se Dias Agudo, «produz sempre admiração» [52].

---

[51] *A Voz do Operário* de 6 de Fevereiro de 1927.
[52] R. de 31 de Julho de 1934.

O antropólogo José Cutileiro verificava também nos anos 60[53] que «aos olhos do campesinato [alentejano], se afiguravam intimamente associados o saber e o poder, o governo e a universidade»[54]. E, como exemplo do prestígio de que entre os camponeses gozava quem sabia ler e escrever, conta que um cabo aposentado da Guarda Republicana lhe disse: «O homem mais inteligente que conheci foi um sargento no Quartel-General em Lisboa. Escrevia com as duas mãos ao mesmo tempo.»[55]

Os pobres respeitavam e admiravam as pessoas cultas como se fossem superiores. Isso não significava que achassem as letras uma aquisição conveniente, ou possível, para os próprios filhos. Mas para muitos, de resto, ler e escrever não era tanto uma aptidão negativa como uma perspectiva remota, parte de um mundo a que não tinham qualquer esperança de aceder. No entanto, o ler e escrever não representava apenas um símbolo de *status*. É verdade que a maioria dos pais pensava que «o saber não dá pão», mas outros, talvez numa situação ligeiramente superior, estavam conscientes de que só a alfabetização livraria os filhos da «vida de servidão rural» a que o sistema os condenara.

Demais, como se disse, os trabalhadores respeitavam aqueles que liam e escreviam. Embora a posição ideológica de Alves Redol o fizesse inevitavelmente tomar partido pela instrução, esta passagem de um dos seus romances não é demasiado inverosímil: «O Fomecas naquelas coisas de cabeça era a última palavra. Sabia mais do que todos os outros — andara na escola e era capaz de ler umas letras. Bocado de jornal que o vento arrastasse, logo ele lhe galgava atrás para o soletrar. E os com-

[53] Cutileiro, José, *Ricos e Pobres no Alentejo;* se bem que as suas referências digam respeito a um período ulterior, as atitudes do campesinato não sofreram mudanças tão profundas que tornem irrelevantes as conclusões a que aquele autor chega.

[54] *Id., Ibid.*, p. 365.

[55] *Id., ibid.*, p. 266.

panheiros também não desperdiçavam papel que se visse, porque gostavam de ouvir o Fomecas ler aquelas coisas. Ele só sabia bem as letras grandes . [...] *Isso lhe dava o respeito dos camaradas.*» [56]

Nunca os republicanos deixaram de considerar o analfabetismo como a causa de todas as misérias nacionais, visão que na prática só favorecia os interesses dos nacionalistas, sempre prontos a explorar os argumentos obviamente fracos do adversário. E a polémica arrastou-se sem glória: a instrução evitava ou não a criminalidade, trazia ou não a felicidade, era ou não subversiva? Para a pequena burguesia urbana, desejosa da mobilidade social que a escola lhe proporcionava, apenas a instrução conduzia a uma sociedade melhor. Mas o Estado Novo não esquecia que a sua existência dependia em larga medida de um campesinato católico e analfabeto. E, como a ordem social se tinha de conservar tanto quanto possível imutável, mais de metade da população portuguesa tinha também de continuar imersa nas seculares «trevas mentais». E assim sucedeu.

Pode dizer-se, em resumo, que, de maneira geral, a nova classe dirigente salazarista via o analfabetismo a uma luz positiva. Algumas *nuances* eram contudo nítidas no interior do regime. Se existiam ideólogos que achavam o analfabetismo uma bênção e que cruamente o declaravam, outros achavam-no negativo, mas inevitável, tratando-se dum povo tão «intuitivo» como o nosso; por último, havia igualmente quem temesse os perigos de deixar as massas «expostas» à ignorância e subscrevesse uma versão menos entusiástica das teses oficiais. Tanto quanto se percebe pela massa opaca dos discursos e artigos, as classes dominantes estavam divididas (como em Inglaterra na primeira metade do século XIX) quanto à conveniência de manter o povo analfabeto, embora a clivagem não fosse essencial. É provável que a aristocracia fundiária portuguesa, a quem as convulsões sociais e a degradação urbana resultantes da industriali-

---

[56] Redol, Alves, *Gaibéus*... (sublinhado meu); ver também o romance *Fanga*.

zação não diziam directamente respeito, visse o analfabetismo com um olhar mais favorável do que os sectores ligados à indústria, aos quais esses problemas tocavam de perto e que, mais «astutos», consideravam já a escola como um meio privilegiado de controlo. Mas, em 1930, essas vozes mal se ouviam no concerto do salazarismo.

CAPÍTULO II

OBJECTIVOS DA ESCOLA SALAZARISTA: «A SAGRADA OFICINA DAS ALMAS»[1]

Os novos objectivos apontados à escola pelo salazarismo pretendiam combater as «aberrações» que o liberalismo e a República haviam inculcado na mente popular. A uma educação excessivamente intelectual deviam contrapor-se os conceitos da doutrina cristã, sobretudo as palavras de São Paulo: «Mulheres, sede submissas a vossos maridos, como convém segundo o Senhor. Maridos, amai as vossas mulheres e não as trateis com aspereza. Filhos, obedecei em tudo a vossos pais, porque isto agrada ao Senhor. [...] Servos, obedecei em tudo a vossos senhores terrenos, não servindo só na presença, como quem busca agradar a homens, mas com sinceridade de coração, temendo a Deus.»[2] Tratava-se, em suma, de ressuscitar a moral tradicional do temor a Deus e ao amo.

Sob a poderosa influência das ideias positivistas, tanto a Monarquia liberal como a República tinham querido modernizar o País. E, como acreditavam que o desenvolvimento dependia da renovação das mentalidades, a educação ocupou para ambos um lugar ideologicamente muito importante. À escola cabia formar, não apenas o cidadão consciente da democracia moderna,

---

[1] Salazar.
[2] Epístola de São Paulo aos Colossenses, III, 18-22.

como também, o que era ainda mais urgente, o operário qualificado, necessário à industrialização.

O Salazarismo rejeitou estes pressupostos. Nem a democracia nem o desenvolvimento económico eram coisas positivas; as massas nunca poderiam exercer o poder e a industrialização continha em si males e perigos. A educação do povo representava um ideal utópico e demagógico que apenas dava «uma ilusória elevação à massa ignara e inferior». [3] Qualquer esforço sério nesse sentido só seria eficaz pelo chamado *método indirecto*, isto é, mediante a preparação de um escol que formaria a mente dos que lhe ficavam abaixo na escala social. A «crença pueril em uma difusão igualitária da cultura» [4] era inaceitável.

Em 1934, numa circular enviada a todos os professores, o Estado Novo definia a escola primária: «é o viveiro de que uma sociedade dispõe para cultivar os valores éticos e profissionais de que precisa e ensaiar o homem que lhe convém» [5]. Reconhecia, por conseguinte, como básica a função socializante da escola.

Um dos objectivos deste artigo consiste em analisar o tipo de homem que o salazarismo tentava «ensaiar». Para um melhor entendimento da questão, concentrar-nos-emos em duas das mais reveladoras controvérsias pedagógicas contemporâneas: o debate sobre a escola única e o debate sobre «educação» *versus* «instrução».

1. «OS HOMENS NÃO NASCEM IGUAIS»: O DEBATE SOBRE A ESCOLA ÚNICA

Alguns sociólogos contemporâneos mostraram como as sociedades industriais avançadas utilizam o sistema escolar para legitimar as desigualdades sociais, fundando-se na ideologia meritocrática segundo a qual as posições privilegiadas são acessíveis

[3] D. M. de 16 de Abril de 1935.
[4] E. P., n.º 222, de 26 de Fevereiro de 1939.
[5] *Ibid.*, n.º 1, de 11 de Outubro de 1934.

a todos os indivíduos de igual talento[6]. As sociedades democráticas, em especial os Estados Unidos da América, sentiram a necessidade de justificar as profundas desigualdades económicas que nelas se mantêm, apesar dos proclamados ideais de liberdade, fraternidade e igualdade. Uma das formas possíveis de justificação residia em explicá-las por diferenças individuais inatas de capacidade intelectual, tal como reveladas pela selecção escolar. Sendo a transferência de *status* por via hereditária condenada pela ortodoxia do poder, passou a considerar-se a diferenciação social como produto de aptidões individuais.

A visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas sobretudo de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas, que eram inevitáveis e instituídas por Deus. E convinha até, pelo contrário, rebater as falsas ideias do passado que apresentavam a escola como a «grande niveladora». Salazar afirmava mesmo categoricamente que a educação, só por si, pouco *nivelaria*, ou seja, que numa sociedade naturalmente hierarquizada, a educação pouco poderia contribuir para uma maior igualdade[7].

Contudo, antes de a ortodoxia ser imposta pela força ((isto é, até cerca de 1932), houve um período de violento debate sobre as vantagens, limitações e perigos da escola única. A polémica foi crucial, tanto para situacionistas como para republicanos, porque levantava as questões fundamentais da igualdade e da democracia[8].

[6] Em particular Bowles, S., e Gintis, H., «I. Q. in the U. S. ...», *Harvard Institute of Economic Research*, 1972; id., *Schooling...*

[7] Salazar, A., *Discursos*, vol. I, prefácio, pp. 30-31.

[8] Passaremos em revista as posições tanto dos republicanos como dos conservadores, utilizando como principais fontes os jornais nacionais e as revistas educacionais. O principal jornal republicano, *A República*, fundado em 1910 pelo moderado António José de Almeida, reaparece em 1930 como «porta-voz da União de todos os republicanos». A mais radical e mais antiga das revistas dos professores, *A Federação Escolar*, constantemente perseguida

A imprensa republicana e os jornais operários defendiam que a escola primária devia, acima de tudo, promover a igualdade e, portanto, recrutar alunos em todas as classes sociais. Para os jornais nacionalistas tratava-se precisamente de desacreditar estas ideias. Em seu lugar, o Estado Novo propunha a teoria de uma hierarquia natural e eterna e de um sistema escolar naturalmente discriminatório.

Os defensores da escola única visavam principalmente três objectivos: a igualdade de acesso à instrução, a gratuidade dela e a criação de um sistema de orientação vocacional. Todas as crianças, ricas ou pobres, raparigas ou rapazes, do campo ou da cidade, deviam gozar das mesmas oportunidades educacionais. A escola única permitir-lhes-ia subir «aos postos superiores da sociedade, consoante as suas faculdades e aptidões[9], o que beneficiaria não só o indivíduo, mas também a sociedade: «E porque há-de ser cavador ou sapateiro», perguntava *A República*, «quem tiver inteligência para muito mais?»[10]. Numa palavra, a escola única era o cadinho de todas as classes, donde a harmonia social progressivamente emergiria.

Fora este o sonho dos homens da revolução de 1910, daquele legislador que garantia que os Portugueses não tardariam a transformar-se numa «colmeia» e a, pacífica e diligentemente, unindo

pelo novo regime, teve de mudar de nome a partir de 1927 pelo menos quatro vezes; após um longo e doloroso processo, desaparece de todo em 1937. Todavia, em 1927, a morte do seu jovem e corajoso director, António Augusto Martins, fê-la perder grande parte da sua agressividade. Faremos ainda referências a *O Ensino Primário*, revista semi-ilegal que procurou substituir a anterior revista dos professores, *O Professor Primário*, até que foi igualmente silenciada em 1930. Porta-voz republicano quando começou a publicar-se, nos anos de 1880, *O Século* comprometeu-se progressivamente com o regime de direita que despontava na década de 1920. Da facção conservadora mencionaremos em especial o jornal da hierarquia católica *Novidades*, o jornal monárquico católico *A Voz*, a revista educacional conservadora *A Educação Nacional* e, por último, o semanário da Direcção-Geral do Ensino Primário, *A Escola Portuguesa*. Citaremos ainda o jornal oficial da C. G. T., *A Batalha*.

[9] R. de 18 de Agosto de 1933.

[10] *Ibid.*, de 9 de Novembro de 1932.

«a força dos seus músculos, a seiva do seu cérebro e os preceitos da sua moral», criar uma nova Pátria [11].

Para os republicanos, a escola única por si só, sem mudanças políticas ou económicas [12], asseguraria indubitavelmente a fraternidade e a felicidade universais. E porque é que se negava a absoluta evidência das vantagens da escola única? Por uma razão simples, por causa do sórdido egoísmo dos que viviam do trabalho alheio; em Portugal e noutros sítios, como observava *O Ensino Primário*, transcrevendo a seguinte peroração de um obscuro jornal francês: «nós não queremos a escola única, porque não queremos que o povo ascenda verdadeiramente à maioridade política e económica, que ele tome plena e clara consciência de todos os seus direitos e se torne o único senhor dos seus destinos; nós queremos a manutenção duma classe dirigente» [13].

O órgão da C. G. T., *A Batalha*, tomava uma perspectiva diferente. Embora partilhasse muitas das ilusões dos republicanos, é interessante notar que exactamente na questão da função niveladora da escola se afastava deles. Num artigo intitulado «A instrução é só para os ricos» argumentava-se que, enquanto existisse o capitalismo, a escola nunca poderia ser igualitária: «[...] a instrução, a luz do espírito, em vez de se espalhar irmamente por todos, como a luz do Sol, seria dada a cada classe, conforme o capricho de quem dominasse». Nas condições existentes, a escola única era uma impossibilidade: «Dizer-se que uma democracia, pelo facto de proclamar a igualdade política, dá a

---

[11] Lei promulgada em 29 de Março de 1911, que reestruturava todo o sistema educacional (citada em Sampaio, J. S., *O Ensino...*, p. 10).

[12] Os pedagogos republicanos ter-se-iam sentido perfeitamente identificados com as ilusões acalentadas pelos pedagogos progressistas americanos. Recordemos, por exemplo, o que Laurence Cremin diz a esse respeito: «A educação universal poderia tornar-se o grande nivelador das condições humanas [...]. A pobreza desapareceria indiscutivelmente e, com ela, a rancorosa discórdia entre «os que têm» e «os que não têm», que marcara toda a história humana. O crime diminuiria; a doença decairia e a vida para o homem comum tornar-se-ia mais longa, melhor e mais ditosa.» Cremin, L., *The Transformation...*, pp. 8-9.

[13] *E. Prim.*, n.º 120, de 25 de Setembro de 1932.

todos os homens a liberdade de ascender aos mais altos lugares, às mais altas situações, é uma mentira descarada.»[14] Os anarco-sindicalistas tinham obviamente menos confiança nas virtudes da escola única, e também menos a ganhar com um sistema educacional «meritocrático».

Em 1932, com medo das consequências, já ninguém gabava a escola única e só se lhe faziam referências indirectas. O jornal integralista *A Revolução* vigiava, denunciando zelosamente os professores «comunistas», que insistiam em pensar nela, como alguns professores da Escola Normal de Coimbra, que por essa altura criminosamente pediram aos alunos uma redacção sobre o assunto[15]. A ortodoxia nacionalista vencera; a «escola para os ricos» e a «escola para os pobres» haviam adquirido o estatuto de realidades imutáveis.

O ataque mais articulado contra a escola única surge em 1928 pela pena de Marcello Caetano. Vamos analisá-lo em certo pormenor, não apenas pelo lugar que Marcello Caetano ocupava no regime, como ainda porque constitui a melhor exposição daquilo que muitos outros se esforçavam por dizer.

O conceito de escola única representava, para M. Caetano, um simples *slogan* que os partidos radicais tinham cunhado para substituir os gastos *slogans* anticlericais. Em última análise, constituía uma tentativa dos intelectuais para conquistar o poder político. Na opinião dele, a República Francesa evoluíra já de um reino de advogados para um reino de professores. «A escola a fazer a selecção dos valores é bem uma ideia própria de um partido de pedagogos com ambições políticas.» A escola única tornara-se, no entanto, num mito influente cuja popularidade resultava do facto de ser uma versão particularmente respeitável das antigas ideias igualitárias, que satisfazia tanto a ala esquerda como a ala direita dos partidos radicais, permitindo à primeira continuar a acreditar na iminência da revolução, enquanto assegurava à segunda que esta se limitaria a uma mera acção intelectual.

Mais: se o mito da escola única se transformasse em realidade, transformar-se-ia também num crime, visto que violava os

[14] B. de 19 de Dezembro de 1926.
[15] F. E., n.º 212, de 30 de Março de 1932.

sagrados direitos da família ao «tirar a educação dos filhos à autoridade dos pais, por falta de coragem e desassombro para exigir a prática pura e simples do sistema bolchevista, imitado dos velhos usos pagãos».

Marcello Caetano baseava a condenação da escola única numa curiosa teoria sobre a origem da inteligência. Não só acreditava na diferença inata das capacidades individuais, como sustentava que «as ideias, as noções, as experiências vão-se elaborando através umas poucas de gerações até florir em determinada altura, na pessoa de um dos membros da linhagem [...], a gestação duma inteligência superior é trabalho de muitos anos, de séculos até». O mérito e a classe social encontravam-se, assim, inteiramente relacionados; a estrutura social, divinamente instituída, tinha um fundamento psicológico. Pensar bem requeria um prolongado exercício mental e uma preparação estranhos às classes inferiores; por conseguinte, ao nascer nelas, uma criança só muito dificilmente conseguiria ascender na escala social. Deste modo, M. Caetano reconhecia, e aceitava, o papel que os factores sociais desempenhavam no desenvolvimento intelectual, mas para negar a possibilidade de mobilidade ascendente. Nas suas próprias palavras: «Uma criança inteligente, filha de um operário hábil e honesto, pode, na profissão de seu pai, vir a ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode chegar a fazer parte do escol da sua profissão, e assim deve ser». Cada classe possuía a sua hierarquia interna, nos limites da qual o mérito contava. Num sentido mais lato, porém, o *status* era herdado.

Nestas condições, a escola única acarretaria desastrosas consequências para os indivíduos que através dela se promovessem. Filho de operário que «subisse» por intermédio da «escada educacional» pagava um alto preço: «Seleccionado pelo professor primário para estudar ciências para as quais o seu espírito não tinha a mesma preparação hereditária que tinha para o ofício, não passaria nunca de um medíocre intelectual, quando muito um homem sábio, mas incapaz de singrar na vida nova que lhe [haviam indicado] sem o ouvir.» [16]

---

[16] V. de 24 de Janeiro de 1928; *Ibid.*, de 26 de Janeiro de 1928.

E com este supremo à-vontade rebatia M. Caetano os pressupostos da escola única, denunciava as razões implícitas na sua defesa e previa que da sua instituição resultariam coisas funestas. Numa palavra, tentava abolir o pernicioso princípio da distribuição aleatória da capacidade intelectual[17].

Inesperadamente, o ministro da Instrução, Eusébio Tamagnini, forneceu uma base «científica» a esta nova ideologia inigualitária. Alegando que o psicólogo americano Terman provara que o nível mental dos alunos era variável, Tamagnini concluía que a população escolar portuguesa se dividia em cinco grupos: ineducáveis (8 %), normais estúpidos (15 %), inteligência média (60 %), inteligência superior (15 %) e notáveis (2 %)[18]. Por conseguinte, os ideais democráticos baseavam-se em permissas contraditórias e biologicamente falsas. A escola única não passava de um absurdo.

A doutrina oficial declarava a igualdade impossível e os regimes democráticos indesejáveis e *contra natura*, porque impediam, na escola e na sociedade, que os «talentos» brilhassem e se desenvolvessem[19]. Ao aniquilar a harmoniosa estrutura do *ancien régime* e ao erguer em seu lugar o indivíduo isolado e omnipotente, a democracia conduzia, em última análise, ao comunismo. Além disso, as várias classes sociais não tinham apenas capacidades desiguais, mas tradições e necessidades próprias. A existência de culturas de classe específicas (e hierarquizadas) serviu, aos ideólogos situacionistas, de novo argumento a favor de um sistema escolar diferenciado[20]: seria um erro crasso «dar ao quarto estado a instrução do terceiro, do segundo ou do primeiro»[21].

No contexto português, ser-se educado segundo a posição social significava, acima de tudo, aceitar a condição rural. Na verdade, a tónica nos valores do campo tornar-se-ia um dos

---

[17] Ver em Eça de Queirós, *O Conde de Abranhos*, 1973, p. 57, o comentário à necessidade de acentuar as diferenças intelectuais entre operários e senhores, a fim de se conseguir uma sociedade classista estável.

[18] D. N. de 21 de Novembro de 1934.

[19] V. de 1 de Novembro de 1929.

[20] *E. Prim.*, n.º 109, de 10 de Julho de 1932.

[21] V. de 2 de Abril de 1932.

traços-chave da ideologia oficial. Em 1934, o primeiro Congresso da União Nacional determinava taxativamente que o «ensino devia prender o homem à terra, dando-lhe elementos para nela viver e a valorizar» [22].

Existiam, no entanto, dois processos de «prender o homem à terra»: proporcionar-lhe uma preparação profissional adequada ou, pura e simplesmente, doutriná-lo. No começo da década de 1930-40, algumas personalidades do regime bateram-se pela adopção de currículos distintos para as escolas rurais e urbanas. Em 1935 chegou a debater-se na Assembleia Nacional uma proposta nesse sentido. Já antes a Câmara Corporativa a rejeitara, alegando que essa especialização deveria ficar para os níveis subsequentes, e acrescentara a objecção razoável de que, no quadro de uma economia rural tão atrasada como a nossa, os próprios pais podiam perfeitamente transmitir aos filhos as técnicas agrícolas. Na Assembleia Nacional [23] manifestaram-se igualmente discordâncias, sendo os principais ataques dirigidos ao pendor «utilitário» da reforma. Para o deputado Moreira de Almeida, ela assentava numa filosofia tecnocrática. E para toda a Assembleia, o Ministério da Instrução devia preocupar-se fundamentalmente com os princípios que norteavam o Estado Novo, e não com a transmissão de técnicas. Acresce que os laços que prendiam o homem à terra não resultavam de qualquer aptidão adquirida, mas de uma coisa muito mais «transcendente», do sentimento da propriedade privada. É certo que, apesar destas críticas, a lei foi aprovada e promulgada [24], mas ficou sempre letra-morta.

Para Carneiro Pacheco, que se tornou ministro em 1936, a única maneira de a escola contribuir para abrandar o afluxo às cidades consistia em pregar insistentemente as maravilhas da vida rural. Como explicava o inspector José Maria Gaspar, um arauto da mais pura ortodoxia: «Ensinemos nós o povo, através das crianças, a ver a luz do nosso sol, as nuvens do nosso céu, o fogo das nossas alvoradas, as cores dos nossos poentes, o arvo-

---

22 E. P., n.º 1, de 11 de Outubro de 1934.

23 D. S. de 12 de Fevereiro de 1935; *Ibid.*, de 23 de Março de 1935.

24 Lei n.º 1918, de 27 de Maio de 1935.

redo que reza e canta»[25] — e o povo, presumia-se, perderia a sua inexplicável aversão ao trabalho rural.

É nesta ordem de ideias que se insere a crítica de homens como Manuel Múrias ao isolamento da escola primária do meio rural. A «escola da comunidade», como a propunham esses pedagogos nacionalistas, não prosseguia, como se calculará, um currículo vivo e interessante — representava apenas um ataque aos educadores republicanos, para quem todas as crianças eram idênticas, independentemente de circunstâncias de tempo e lugar. E não passava, assim, de um instrumento de reforço da estrutura de classes existente, bem como da apologia de um currículo decorrente da aplicação do princípio de que, em vez de «sangrar» a terra, a escola devia «servi-la»[26].

Décadas a fio, as classes dominantes rurais tinham-se queixado de que a única função real da escola primária consistia em roubar braços aos campos e criar um exército de trabalhadores urbanos descontentes e perigosos[27]. Em 1927, um pai «ansioso» escrevia ao jornal católico *A Voz* a lamentar-se de que a escola contribuiria provavelmente para fazer do filho um «revolucionário civil», mas nunca um «lavrador»[28].

Para as classes terratenentes, a industrialização revestia-se de toda a espécie de inconvenientes. Em primeiro lugar, privá-las-ia de uma força de trabalho barata. Em segundo lugar, muito provavelmente destruiria o tradicional *modus vivendi* do camponês. Num artigo intitulado «O campo e a fábrica»[29], Alfredo Pimenta, no tom extremista que se lhe tornara habitual, exortava o Governo a publicar sem demora legislação restritiva do desenvolvimento industrial. Na opinião dele, o campo

[25] E. P., n.º 155, de 14 de Outubro de 1937.

[26] V. de 23 Fevereiro de 1928.

[27] Encontra-se a mesma atitude entre os *Junkers* da Prússia, que também atribuíam o «êxodo dos campos» à «pestilência da educação». Tipicamente, acrescentavam que a educação «envenenava a mente e o corpo jovens» do camponês prussiano, coisa que se traduzia no «receio do trabalho físico, na efeminação e na superficialidade» (Samuel, R. H., e Thomas, R. H., *Education*..., pp. 5-6).

[28] V. de 20 de Junho de 1927.

[29] D. M. de 25 de Setembro de 1935.

e a fábrica eram dois inimigos inconciliáveis, e a corrente migratória para a indústria uma desgraça: «Pior, muito pior do que a emigração para o Brasil; pior, muito pior do que a emigração para a Espanha ou para França — é a emigração do homem para a fábrica. [...] Há quarenta anos filhos de lavradores eram lavradores. Hoje — querem ser tudo, menos lavradores.»

O Governo não podia, obviamente, encerrar as fábricas, para seguir os conselhos de Alfredo Pimenta. O que podia fazer — e na verdade fez — foi introduzir no currículo da escola primária doses maciças de louvores à vida rural. Para o regime, «o fluxo de urbanismo», que arrancava ao campo todos esses ambiciosos que, presos à ilusão de uma vida fácil e luxuosa, trocavam pela cidade as aldeias simples e felizes, precisava de ser seriamente desencorajado através da escola primária [30].

A glorificação da vida rural tornou-se, assim, um dos pontos centrais da ortodoxia. Afinal de contas, o próprio Salazar era «um filho do campo», com saudades do «murmúrio das águas de rega» e da «sombra dos arvoredos» [31]. O poeta nacionalista António Correia de Oliveira sintetizou muito bem o ponto de vista oficial num poema que posteriormente viria a ser incluído no livro único do Estado Novo:

> Minha terra, quem me dera
> Ser humilde lavrador;
> Ter o pão de cada dia,
> Ter a graça do Senhor;
> Cavar-te por minhas mãos
> Com caridade e amor [32].

A isto correspondia, como necessário contraponto, o denegrimento da vida citadina. Se a fonte da grandeza nacional

---

[30] Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.

[31] Salazar, A., *Discursos*, vol. I, p. 274.

[32] Extraído de um livro de leitura de 1929 (ver J. Grave, *Livro de Leitura para a Quarta Classe*, 1929). Ver também o livro de leitura oficial para a 3.ª classe, editado pela Empresa Nacional de Publicidade, Lisboa, 4.ª ed., 1958.

residia no campo, as cidades só podiam ser um abismo horrendo. A opinião de Salazar sobre o assunto é conhecida. Marcello Caetano concordava: «Aqui [na cidade] há comodidades, direitos do homem, vinho a rodos, prazeres fáceis, comícios ruidosos, luzes, cinemas, sindicatos e camisas lavadas», enfim, tudo coisas perniciosas. As cidades eram, na verdade, «um ópio» [33].

Mas, não obstante os lamentos dos proprietários rurais sobre aquilo a que chamavam a «hemorragia» dos campos, o facto é que, para um camponês, continuava a ser difícil deixar a aldeia natal. Não dispomos de dados precisos sobre as migrações internas do período. Parece, no entanto, que se registava um fluxo migratório, não muito acentuado, mas constante, em direcção às cidades [34]. Contudo, a maior parte da população continuava a viver e a morrer onde nascera e o desemprego rural a existir, como no passado.

Rodeada de obstáculos, a fuga ao campo constituía provavelmente a única maneira de «subir» na escala social, mas é difícil avaliar até que ponto uma criança que soubesse ler e escrever estava mais bem preparada para fugir do que uma analfabeta. Considerando que 3 em cada 10 crianças frequentavam a escola, não custa acreditar que isso ajudasse a mobilidade social. Contudo, a questão não é tão simples. Haverá alguma maneira de conhecer as expectativas profissionais das crianças alfabetizadas? [35]

---

[33] V. de 11 de Agosto de 1927.

[34] Durante a década de 1930-40, a taxa de crescimento urbano sofreu um aumento, mas convirá recordar que esses foram também os anos em que grandes restrições foram impostas à emigração. Ver Marques, O., *História de Portugal*, vol. III, pp. 185-186, Alarcão, A., «Êxodo rural e atracção urbana», in *Análise Social*, n.os 7/8, 1964, Serrão, J., «Povo», in *Dicionário de História de Portugal* e Pereira, Miriam H., «Niveaux de consommation...» in *Annales*, 2/3, 1975.

[35] Qualquer resposta terá de ser extremamente contingente, devido aos limites do nosso conhecimento sobre a sociedade do tempo. No entanto, a leitura de redacções publicadas em diversas revistas juvenis, assim como algumas referências colhidas na imprensa e na literatura, ajudam-nos a projectar alguma luz sobre a questão. Apesar da censura (e também de possíveis floreados da responsabilidade de certos professores), as redacções permitem-nos

Qualquer melhoria no interior da estrutura social camponesa resultava com certeza mais frequentemente de uma herança ou da poupança do que da cultura adquirida, pelo que é possível pensar que o grau de instrução fosse aqui pouco relevante. Uma redacção escolar ilustra bem o ponto. Sobre o tema «O que eu faria com 500 escudos», um rapazinho de Sesimbra escrevia: «Comprava uma fazenda e nela havia de semear trigo e milho [...]. Quando recolhesse a colheita, depois, mais tarde, vendia-se e o dinheiro guardava-o para o ano seguinte fazer outras sementeiras. Com o dinheiro ia-me alimentando e mais tarde comprava um tractor para me lavrar a terra e uma camioneta para me ir buscar as coisas à fazenda. Mais tarde ainda comprava um fato e umas botas porque se eu não o comprasse parecia mal andar mal vestido e mal calçado. Havia ainda de comprar livros para me instruir porque quem não sabe é um desgraçado e todos fazem pouco dele. E depois o dinheiro restante guardava-o para gozar na velhice e dar esmolas aos pobres que andam esfomeados pelas ruas.» [36]

No entanto, em aldeias de uma certa dimensão, uma criança que soubesse ler e escrever tinha mais possibilidades de melhorar a posição social. Podia, por exemplo, ir para marçano, como o rapazinho que Redol retrata em *Marés*, com o seu fato novo e o seu *status* recém-adquirido: «Costas direitas ao balcão, em frente das balanças. Sorrisos para quem entrasse [...].» [37] Caso não surgisse uma oportunidade parecida, como sucedia nas áreas pouco povoadas do Alentejo, a criança, mesmo que soubesse ler e escrever, era forçada a optar entre ser trabalhador rural ou artesão, o que certamente não constituía um progresso notável em relação à posição do pai. Um aluno da 2.ª classe de Ervedal explicava, em 1933, como escolhera a profissão de cesteiro: «Meu pai quer que eu vá para ferreiro em eu sendo grande. Mas

———————

entrever os verdadeiros problemas e condições de vida das crianças. É evidente que não constituem uma amostragem representativa das crianças portuguesas no período salazarista, apesar de as revistas consideradas provirem do Norte, do Centro e do Sul do País.

[36] *O Infantil*, n.º 2, de Agosto de 1931.

[37] Redol, Alves, *Marés*.

minha mãe diz que não quer que eu seja ferreiro, porque posso esmagar algum dedo.»[38]

Nas cidades (ou em zonas industrializadas), a criança alfabeta talvez conseguisse um emprego numa fábrica ou num escritório. Porém, isso dependia, pelo menos, tanto do sistema de patrocinato *(patronage)*[39] como da instrução[40].

São inúmeros os exemplos de patrocinato. Num pequeno inquérito realizado no Porto em 1931, interrogaram-se algumas crianças sobre aquilo que queriam fazer quando fossem grandes. Um rapaz de 10 anos declarou sem hesitar que gostaria de ser «empregado de escritório da Companhia dos Caminhos-de-Ferro Portugueses», porque, como esclareceu, o «padrinho» era lá chefe de departamento e, portanto, arranjava-lhe emprego[41]. O realismo e a precisão da maior parte das respostas surpreender-nos-iam, se não nos lembrássemos de que o trabalho era nessa altura, para as crianças, uma realidade muito próxima.

Embora seja arriscado generalizar, é provável que a escola primária promovesse um grau mínimo de mobilidade, que variava em função das relações sociais dos pais da criança e do local onde ela vivia. Mas, porque os «bons» empregos não abundavam, uma percentagem elevada de crianças continuou concondenada a seguir profissões muito semelhantes às que os pais e antepassados há séculos exerciam.

Sem dúvida, a ideologia oficial dava um quadro completamente diferente da situação. Para os salazaristas, «[...] depois de ter decorado todas as definições que enchem os livros escolares, [...] o pequeno *doutor* sente-se logo fadado pelo menos para regedor; ou, se as suas ambições tomam um rumo mais utilitário, para aprendiz de caixeiro ou de funcionário público em qualquer repartição concelhia»[42]. Mas, mesmo que esses sonhos povoassem a cabeça de alguns pais, a estrutura social mantinha a rigidez de sempre.

[38] *O Grito da Criança,* n.º 31, de Abril de 1933.

[39] Ver Cutileiro, J., *op. cit.,* pp. 271-319 e 85-86.

[40] Importa ainda referir aqui o papel dos seminários como canal tradicional de mobilidade.

[41] R. de 14 de Outubro de 1931.

[42] N. de 9 de Dezembro de 1930.

2. O DEBATE SOBRE «EDUCAÇÃO» *VERSUS* «INSTRUÇÃO»

A análise do debate sobre a escola única permitiu revelar a função, que os salazaristas atribuíam à escola, de perpetuar uma hierarquia social rígida. A análise do debate sobre «educação» *versus* «instrução» permitirá observar como se impôs um novo currículo religioso nas escolas.

Os republicanos orgulhavam-se de ter substituído Deus pelo ABC[43]. O Estado Novo pretendeu, exactamente com o mesmo zelo, repor Deus no lugar do ABC. A oposição entre «instrução» e «educação» reaparece — a primeira supostamente visando o treino do intelecto e a segunda a formação do carácter. Como Confúcio, Aristóteles, o Dr. Arnold ou Gentile, os salazaristas apontavam à escola o objectivo de incutir a «virtude», e não o de dar um treino profissional ou transmitir conhecimentos úteis[44]. A questão era posta nos seguintes termos: «Será a instrução suficiente para as nossas crianças?» E o raciocínio simples. Começava-se pelo pressuposto de que a instrução não representava necessariamente um bem; daí resultava, como é evidente, que a falta de instrução não representava necessariamente um mal. Os primeiros portugueses, apesar de analfabetos, tinham muitas vezes uma estatura moral muito superior à dos contemporâneos. «Hoje», escreveu Alfredo Pimenta, «uma pessoa bem educada, correcta, atenciosa, ocupando conscienciosamente o seu lugar e mantendo as distâncias legítimas é o *lá vem um!*»[45]. Por regra, porém, notava-se cuidadosamente que

[43] Ver lei sobre a escola primária de 29 de Março de 1911, em que se afirmava que os conceitos de instrução e educação são distintos, sendo a instrução um dos principais componentes da educação («O *abc* [...] é [...] hoje o fundamento lógico do carácter.» Sampaio, J. S., *op. cit.*)

[44] Esta ênfase nas potencialidades formativas da instrução escolar, em contraste com o treino intelectual, é típica das sociedades tradicionais; no Japão, durante o regime de Tokugawa, defendia-se igualmente que a escola devia aperfeiçoar mais a vontade do que o espírito, já que era mais importante ser-se um homem bom do que um sábio. Ver Dore, R., *Education...*, p. 38.

[45] V. de 15 de Maio de 1930.

não se estava a elogiar o analfabetismo enquanto tal, mas apenas a reconhecer o facto óbvio de os analfabetos poderem ser pessoas boas e morais: «De forma nenhuma vamos dizer que se devam fechar as escolas e que é aconselhável o analfabetismo. Não. O que desejamos frisar é a distinção a fazer entre *instruir* e *educar*, sublinhando até que, muitas vezes, a instrução, só por si, é prejudicial e vai destruir o trabalho da educação.»[46] Claro que havia quem advogasse o analfabetismo, uma posição excessivamente extremista para muitos. Os salazaristas ortodoxos, no entanto, limitavam-se a pedir a restauração do velho sistema de valores morais dentro da sala de aula.

Tratava-se, na prática, de introduzir no currículo primário os «bons costumes» e, para tanto, era preciso distinguir entre «boa» e «má» «instrução», isto é, entre «bons» e «maus» professores e, em última análise, entre «bons» e «maus» portugueses. Não é difícil imaginar como se utilizavam estes objectivos: «bons» eram a instrução e os professores nacionalistas e «maus» os correspondentes laicos, republicanos ou bolchevistas. Nem sequer havia necessidade de negar o valor da instrução: bastava separar o «trigo» do «joio».

A imprensa nacionalista, sobretudo *As Novidades* e *A Voz*, incitava continuamente o Governo a purgar o currículo escolar. A acreditar no que dizia, por toda a parte «más» escolas corrompiam a juventude, professores «comunistas» minavam os fundamentos do Estado Novo e o saber «corrosivo» destruía as mais sagradas tradições portuguesas. Na opinião de Alfredo Pimenta, por exemplo, «abrir uma escola, [já] não [era] fechar uma cadeia: [era] abrir dez cadeias»[47]. *A Voz* e o respectivo director, Fernando de Sousa, também não afrouxavam no zelo de purificação. Quando, em 1927, foi fechada a União dos Professores Primários, Fernando de Sousa anunciou até a tremenda descoberta de uma organização filiada na III Internacional, cujo objectivo consistia em converter todos os professores primários em agentes de propaganda da doutrina anti-social do bolchevismo[48]. Já então eram evidentes os sintomas da histeria

[46] V. de 28 de Novembro de 1927.
[47] V. de 25 de Dezembro de 1927.
[48] *Ibid.*, de 31 de Outubro de 1927.

anticomunista que depois viria a reinar. Uma vez, um ex-ministro da Instrução interrompeu um discurso de Salazar sobre os perigos da infiltração comunista, exclamando nervosamente: «É a escola, Sr. Presidente do Ministério, é a escola» [49].

A «boa» instrução acabou gradualmente por se reduzir às mais rudimentares técnicas intelectuais, ou seja, ao «ler, escrever e contar» [50]. E esta foi a doutrina (e a prática) que prevaleceu até muito depois da segunda guerra mundial.

Contudo, mesmo o ler, escrever e contar convinha que se não sobrestimassem. A instrução não era um fim em si, mas simples instrumento cujo valor dependia do uso que lhe fosse dado [51]. E, portanto, difundi-la não devia constituir *per se* um ideal para o Estado Novo. «Acaso um camponês de Trás-os--Montes ou Beira será um valor social, um valor nacional mais vigoroso do que hoje é se souber escrever o seu nome e soletrar um artigo do jornal?» [52] Evidentemente que não.

O que valorizava o currículo, à margem dos textos de leitura, ou antes, neles integrada, era, assim, a doutrina cristã; só por ela o saber se tornaria frutuoso e útil. Para aprender a ler tinha de se ler alguma coisa e esse «alguma coisa» devia ser o catecismo.

A reforma de Carneiro Pacheco, de 1937, coroou todas as tentativas anteriores de cristianizar a escola e realizou as aspirações mais reaccionárias quanto à redução do currículo escolar

---

49 V. de 13 de Novembro de 1933. Com a eclosão da Guerra Civil Espanhola, o pretenso perigo vermelho tornou-se subitamente realidade próxima; começou-se então a ver nos professores os principais agentes da infiltração comunista. Quem melhor que eles podia, na verdade, «inculcar no espírito das crianças as ideias subversivas que constituem as crenças fundamentais dos apóstolos da Rússia Soviética»? (S. de 24 de Agosto de 1936.)

50 No final do seu livro, Ferro inclui algumas notas sobre as suas entrevistas com Salazar. Numa nota particularmente interessante, conta que onde havia escrito a respeito da questão dos postos: «Seria essa — julgo eu — a única forma prática de resolver o problema de ensinar toda a gente a ler, degrau essencial para a educação cívica dum povo», Salazar emendou, com o seu próprio punho: «de ensinar toda a gente a ler, a escrever e a contar». (Ferro, A., *Salazar...*, p. 181.)

51 D. N. de 13 de Outubro de 1931.

52 V. de 13 de Abril de 1935.

e à supremacia da religião no ensino. Nas palavras do *Diário da Manhã*, a escola podia finalmente devotar-se a «formar o espírito e o carácter da criança», livre das «preocupações enciclopedistas», que tanto a haviam prejudicado [53]. Como um inspector escreveu por essa altura, parafraseando a doutrina oficial, «por muito que se glorifiquem as letras do alfabeto, convençamo-nos de que a luz que delas irradia só perdurará se atingir as consciências e puder fecundar as almas. O nosso trabalho há-de consistir principalmente em prover as crianças de sólidas virtudes cristãs, entre as quais o amor ao trabalho, a disciplina da ordem e a alegria de viver» [54]. A trilogia final sintetiza o programa do Estado Novo para a escola primária.

E a religião inculcava nas crianças valores que correspondiam ao ideal salazarista da relação entre as classes sociais. Criava futuros governantes esmoleres que sabiam dar sem ferir as susceptibilidades alheias; e futuros cidadãos resignados e agradecidos, aptos «a aceitar sem relutância, antes com reconhecimento» [55]. Ensinava às crianças, não apenas a amar o Menino Jesus no presépio, mas também a respeitar os pais, os professores e os governantes [56]. Deus, aliás, aparecia nos livros de leitura da escola primária na versão do Supremo Juiz e Governante; e a insistência na sua omnipotência e omnisciência nada tinha de acidental.

A religião era «o áspero freio» [57] que impedia as piores aberrações do espírito e desordens da sociedade. Como afirmava no seu estilo caracteristicamente fanático Fernando de Sousa: «Ou os mandamentos de Deus ou os satânicos ditames da judiaria bolchevista» [58]. Foram, sem surpresa, os mandamentos. Ao contrário de certos regimes totalitários, o Estado Novo adoptou voluntária e entusiasticamente a ideologia religiosa tradicional, fazendo reviver o velho Portugal da Reconquista e das Descobertas, de homens patrióticos e devotos. Durante a sua vigência,

[53] D. M. de 31 de Março de 1937.
[54] E. P., n.º 155, de 14 de Outubro de 1937.
[55] Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.
[56] Ver o *Catecismo para a Primeira Comunhão*, organizado pelo cardeal M. G. Cerejeira, Lisboa, s. d.
[57] E. P., n.º 145, de 5 de Agosto de 1937.
[58] V. de 31 de Outubro de 1927.

os cidadãos sem fé foram suspeitos e mesmo acusados de serem portugueses «incompletos»[59]. Quanto às crianças, o catecismo chegava-lhes para alimento intelectual:

> Vamos ao catecismo aprender
> A doutrina do amável Jesus.
> Ele diz as Virtudes a ter.
> As Verdades que se devem crer,
> O Caminho que ao Céu nos conduz[60].

Em Abril de 1936, o ABC foi legalmente derrotado por Deus: «Em todas as escolas públicas do ensino primário infantil e elementar», estipulava a Lei n.º 1941, «existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição»[61]. Como muitos outros regimes conservadores, o Estado Novo determinava que a melhor — na realidade, a única — instrução para os pobres era a religião[62].

3. CONSEQUÊNCIAS LEGAIS

Dois corpos de legislação merecem ser aqui mencionados, porque estabeleceram as principais transformações que o Estado

---

[59] *Ibid.*, de 7 de Dezembro de 1930.

[60] *Catecismo da Diocese do Porto,* Casa da Imprensa, 1938.

[61] Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936.

[62] Apenas como exemplo, citamos Guizot, cujos argumentos apresentados em 1830 têm muitos pontos de contacto com a ideologia salazarista: «Como a cooperação entre o Estado e a Igreja é essencial para o amplo estabelecimento da educação popular numa base sólida, é igualmente necessário, se quisermos que a educação se revista de um verdadeiro valor social, que seja profundamente religiosa. Não pretendo com isto dizer apenas que a instrução religiosa deva ocupar o seu lugar e os costumes religiosos devam ser observados na escola. Não é por esses meios comezinhos e mecânicos que se educa religiosamente um povo. A educação popular deverá ser dada e recebida no interior de uma atmosfera verdadeiramente religiosa, imbuída de atitudes e hábitos religiosos.» Cit. *in* R. Thabault, *Education...*, pp. 57-58.

Novo introduziu no sistema escolar primário. Com a justificação de que era necessário reduzir as despesas públicas e impedir a «acumulação» de um número excessivo de alunos nos liceus, reduziu-se a escolaridade obrigatória, primeiro para quatro [63] e depois para três anos [64]. Esta redução foi acompanhada da limitação das matérias ensinadas, de acordo com a doutrina de que «saber ler, escrever e contar é suficiente para a maior parte dos Portugueses» [65]. E, como não fazia sentido transmitir muitos conhecimentos a alunos que apenas viriam a desempenhar trabalhos servis, tudo o que ultrapassava as aptidões mais elementares passou para um sistema «complementar», que, encerrado em 1932, não voltou a abrir. O Decreto-Lei n.º 27 279 definia claramente a nova ortodoxia: «O ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.» [66]

Sobre isto criou-se, por influência directa de Salazar, um sistema de ensino primário de segunda ordem: os chamados *postos de ensino.* Estes definiam-se como a «escola aconchegada da terra pequenina, onde uma maior se tornaria desproporcionada, ao mesmo tempo que, pelo desperdício [de recursos], inimiga da restante terra portuguesa» [67]. Os *postos* destinavam-se a ministrar uma educação barata em milhares de pequenos lugarejos disseminados pelo País; inicialmente não se exigiam quaisquer habilitações académicas ao pessoal docente; mas exigia-se «idoneidade moral e intelectual» [68].

---

[63] Decreto n.º 13 619, de 17 de Maio de 1927.

[64] Decreto n.º 18 140, de 22 de Março de 1930.

[65] § 5.º do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 26 611, de 19 de Maio de 1936.

[66] Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936.

[67] Id.

[68] Os professores dos *postos* recebiam um vencimento que equivalia a menos de metade do dos professores das escolas primárias normais.

CAPÍTULO III

O CONTROLO DA EDUCAÇÃO

Numa perspectiva comparativa, o papel do Estado Novo na educação não tem paralelo. Em contraste com a França oitocentista — ou até com a Prússia —, onde o Estado nunca controlou inteiramente o ensino, em Portugal o Estado foi desde o século XVIII o único senhor da escola, apenas permitindo a existência de um sector privado restrito.

A instrução primária em França[1] aproximava-se mais do modelo inglês que do prussiano; embora o Estado tivesse substituído a Igreja na supervisão das escolas, a responsabilidade básica continuava a pertencer às autarquias. Em 1848, o «centralizado» Estado francês não administrava uma única escola, preferindo confiar na iniciativa local (quase sempre religiosa). As prioridades do Estado bonapartista incidiram no ensino liceal e superior, cuja dependência do governo central era indiscutível. E tanto os conservadores católicos como a burguesia liberal da década de 1850-1860 aplaudiram, por razões diferentes, a atribuição da educação popular à Igreja.

Mesmo antes disso, nos anos da Revolução, já se haviam levantado vozes «liberais» que, apesar de aceitarem que a instrução constituía um direito universal, tinham uma consciência nítida dos perigos de um monopólio estatal do ensino. Condorcet,

---

[1] Ver Anderson, R. D., *Education*...

o exemplo mais notável, considerava-a uma arma demasiado poderosa, e defendia a sua antecipada destruição, a fim de que nenhum governo pudesse vir a utilizá-la. Se ainda vivesse no tempo da universidade napoleónica, Condorcet acharia provavelmente necessário recomeçar a revolução. Como alternativa, se bem que não muito clara, propunha a diversidade das instituições de ensino privadas. Em Inglaterra, Lovett também combateu pela autonomia da educação, embora em nome de um plano mais coerente. Segundo ele, as comissões locais de escola, eleitas por sufrágio universal, deviam encarregar-se da nomeação de professores, da escolha dos livros e das questões administrativas. Condorcet e Lovett pensavam ambos que ao Estado cabia unicamente uma função de financiamento *(état-caissier).* Contudo, apenas Lovett previa uma forma democrática de controlo da escola, já que da solução de Condorcet resultaria, em última análise, a entrega dela à Igreja.

Todos os projectos revolucionários surgidos depois do de Mirabeau (que só sancionava uma escola primária voluntária e não gratuita) reconheciam que as instituições representativas exigiam um povo instruído e, portanto, o ensino gratuito. Mas as leis revolucionárias na matéria foram demasiado efémeras para dar origem a um sistema coeso de educação popular. A falta de professores qualificados, a insuficiência de fundos e a instabilidade geral contribuíram, na França oitocentista, como na República portuguesa, para que às boas intenções não se seguissem obras duradouras.

O que não deixa de causar certa surpresa é que no berço da Revolução a lei que promulgou a educação gratuita e obrigatória date só de 1879; «as figuras eminentes do Segundo Império — altos funcionários, parlamentares, e até a administração da Universidade — não tinham ultrapassado as ideias da monarquia de Julho (...). Nem os conservadores nem os liberais da velha guarda francesa se atreviam a dar um passo no desconhecido» [2]. É, além disso, um facto que o regime bonapartista não se viu na necessidade de satisfazer as exigências de uma

---

[2] Anderson R. D., *op. cit.,* p. 241.

classe operária urbana; a sua base social consistia antes nos milhões de camponeses que constituíam ainda a maioria da população francesa.

Assim, em Franca, a instrução elementar universal teve de esperar que os republicanos ocupassem o poder. Só nas últimas décadas do século XIX os novos dirigentes políticos decidiram proporcionar a cada cidadão o que a Revolução lhe prometera um século antes, porque só nessa altura se dispuseram a «passar sem o papel inculcador de deferência da instrução religiosa e a expor as massas ao clarão inexorável da razão» [4]. Até aí, a marcha de expansão do ensino fora tão lenta como em Inglaterra, e a taxa de analfabetismo superior. Mas, depois, o sistema educacional francês adquiriu uma característica específica: a educação popular passou a ser também anticlerical. Ao passo que as responsabilidades do Estado cresciam, a função da Igreja diminuía irremediavelmente. Formou-se, assim, um sistema educacional secular, controlado pelo Estado, idêntico ao criado pela República portuguesa. Mas, em Portugal, a contra-revolução de 1926 destruiu o secularismo pedagógico ao mesmo tempo que aumentou drasticamente o controlo do Estado sobre todos os domínios da educação. O regime, ainda que explicitamente procurasse desenvolver o ensino sob o controlo da Igreja, esforçou-se sobretudo por concentrar todo o poder na cúpula de uma administração já altamente centralizada. O Estado decidia e supervisava em matéria de currículos, compêndios e métodos didácticos, tinha a seu cargo a preparação e o pagamento dos professores, construía e baptizava escolas, escolhia a decoração dos edifícios e elaborava as provas de exames.

Não havia qualquer possibilidade de contestação das decisões do Governo, visto que não havia sindicatos de professores, grupos de pressão social ou partidos de oposição. Tão-pouco havia possibilidade de dissenções entre os órgãos educativos centrais e locais, porque os segundos estavam estreitamente subordinados aos primeiros. O Ministro da Educação Nacional imperava sozinho sobre uma população verdadeiramente apática.

---

[4] Anderson, R. D., *op. cit.*, p. 244.

A Constituição [5] de 1933 determinava que a educação das crianças fosse basicamente confiada aos pais e reconhecia a estes o direito a ensinar. De novo, assim se contrariavam explicitamente os princípios propugnados pela Revolução Francesa e pelo republicanismo. Se a educação dos filhos tinha de ser devolvida à família, isso implicava possibilidade de escolha e, por conseguinte, a existência de um sistema paralelo de ensino privado. Como afirmou o deputado Diniz da Fonseca em plena Assembleia Nacional em 1938, o Estado Novo não receava a eventualidade: «Em face da doutrina da Constituição, a escola oficial deve ter carácter supletório, existindo somente onde faltarem as particulares suficientes em quantidade e idoneidade» [6].

Contudo, não resulta daqui que o Estado adoptasse uma atitude passiva em relação à educação. Na prática, viu-se obrigado a organizar escolas e a pagar a professores para os filhos das famílias pobres e, o que é mais importante, foi sempre ele a estabelecer o conteúdo dos programas escolares. De resto, o regime tinha a sua ideologia, e achava que competia às escolas transmiti-la. O que, a partir de 1926, significou que as escolas se tornassem agentes militantes de doutrinação política e religiosa.

Salazar negou frequentes vezes a possibilidade e interesse de uma escola neutra. Em 1933, afirmava que, «como adeptos duma doutrina, importa-nos ser intransigentes na defesa e na realização dos princípios que a constituem. (...) Não quer o Estado o monopólio da educação e instrução, porque estas, de direito, pertencem às famílias, mas é justo que no exercício da sua função coordenadora e supletória, oriente o ensino no sentido de formar a inteligência e o carácter dos novos segundo a sua doutrina» [7]. Ou seja, exactamente porque o regime possuía *uma* doutrina, era seu dever transmiti-la através do sistema educacional, o que lhe permitiria consolidar a sua própria posição. «Se a verdade existe», escrevera Salazar no prefácio da edição

---

[5] Ver artigos 12, 13 e 14 (Títulos III e IV) e também 1, Artigo 43, Título IV, em que se especifica que o ensino primário podia ser ministrado em casa, em escolas particulares ou em escolas do Estado. A ordem está longe de ser arbitrária.

[6] D. S. de 25 de Março de 1938.

[7] D. M. de 25 de Setembro de 1933.

francesa dos seus *Discursos*, «e o Estado se considera em certos pontos senhor dela, é inconcebível a sua neutralidade» [8].

Embora o negasse, o Estado liberal tinha também, na opinião dos seus inimigos, uma doutrina — o laicismo —, que a escola inculcava, exactamente como os Estados fascista ou soviético. Historicamente, fora muito debatida a possibilidade de uma escola neutra. E o que é notável é que, com a instauração do Salazarismo, a facção liberal veio pouco a pouco a reconhecer abertamente que, ao contrário do que anteriormente sustentara, não podia haver neutralidade, porque não havia escolha entre «o erro tradicional» e «a verdade científica» [9]. Ao defender que tanto a religião como a política não podiam entrar no sagrado recinto da escola, o conhecido pedagogo Dias Agudo suscitou críticas acerbas aos seus correlegionários. Como sucessivamente lhe fizeram notar, a neutralidade estava ultrapassada; tratava-se, sim, de conseguir a vitória dos «justos» e dos «cultos» sobre os seus poderosos adversários [10]. Assim, a maior parte dos pedagogos de todos os quadrantes políticos acabou por reconhecer a função da educação como arma ideológica [11].

Do lado oficial, qualquer tentativa de «neutralidade» era considerada criminosa. A neutralidade, atitude suspeitamente hipócrita, dizia uma fonte oficial, «deve ser encarada com desconfiança, pois encobre hostilidade» [12]. E não havia, de resto, qualquer incompatibilidade entre a política e a escola, já que, como salientava o director-geral da instrução primária Braga Paixão, «deslocada da arena das paixões para os gabinetes de análise e de estudo», a política nada tinha de «arripiante» [13].

---

[8] E. P., n.º 135, de 27 de Maio de 1937.

[9] B. de 13 de Agosto de 1926.

[10] E. Prim., n.º 103, de 29 de Maio de 1932; n.º 108, de 3 de Julho de 1932.

[11] E precisamente porque era vista como uma das principais armas nas mãos dos «fascistas», os «terroristas» fizeram explodir o edifício do Ministério da Educação Nacional, juntamente com os Ministérios do Interior e da Guerra, em 1937. Ver A. R. N., vol. 4, p. 124.

[12] M. I. P., 1934.

[13] M. I. P., 1934.

Para os adeptos do Estado Novo, o princípio da neutralidade proclamado pelos republicanos apenas visava a interdição do ensino religioso nas escolas do Estado, medida perniciosa que, naturalmente, precisava de ser contrariada. O Estado Novo admitia a necessidade de um vigoroso sector privado; e a Igreja, por sua vez, não podia mostrar-se mais interessada em aceder ao seu apelo implícito. Não fora Cristo o primeiro a pedir «Deixai vir a mim as criancinhas»? Além disso, Igreja e regime partilhavam, na essência, os mesmos princípios. Para os católicos, a educação pertencia, em primeiro lugar, aos pais (por direito natural), depois à Igreja (como consequência do baptismo) e só em última instância ao Estado (por direito de cidadania)[14].

Segundo os ideólogos do Estado Novo, Igreja e Estado completavam-se na matéria. A Igreja, como observava Cunha Gonçalves, constituía «a aliança mais poderosa do Estado em questões de educação pública». E porquê? Naturalmente, porque só a Igreja podia «pregar o desinteresse e a abnegação, o sofrimento e o perdão, a humildade, o exame de consciência e o remorso, a ordem, a paz, a verdadeira fraternidade, pela caridade, pela resignação na pobreza e na desgraça, enfim, pela esperança nas compensações da vida celeste»[15].

O reconhecimento do papel pedagógico da Igreja estava incluído entre os pontos básicos do programa político original do movimento do 28 de Maio. Na verdade, no manifesto do general Gomes da Costa (que se supõe escrito pelo monárquico Fernando de Sousa), proclamou-se desde logo a liberdade do ensino religioso. O que, evidentemente, provocou as piores iras dos grupos da «Oposição». «Isto já é deles», protestava, por exemplo, *A Batalha*, referindo-se aos padres. E acrescentava que qualquer violação do direito das crianças ao laicismo tinha de ser combatido a todo o custo[16]. Muitos antigos dirigentes republicanos também protestaram. Mas em vão. A Igreja triunfara.

---

[14] Durão, A., «A educação da juventude como direito e função da família», in *Brotéria*, Junho e Julho de 1938.

[15] Gonçalves, Luís da Cunha, *O Problema da Educação nas suas relações com a Família, o Estado e a Igreja*, ...

[16] B. de 20 de Julho de 1926.

A partir de então, Igreja e Estado passaram a exercer um controlo total sobre a instrução primária, uma vez que os seus fins e doutrinas coincidiam. Uma religião que, nas palavras do Cardeal Cerejeira, mandava «acatar, respeitar e obedecer» aos governantes temporais[17], convinha eminentemente ao regime. E a Igreja, esse velho e fundamental aparelho ideológico, que fora entretanto entregue às mãos firmes do dedicado amigo e colega de Salazar, Gonçalves Cerejeira, recuperou o poder que a República tanto contestara e diminuíra.

Contudo, é agora necessário perguntar como estava organizado o controlo sobre a máquina escolar. Como e por quem eram tomadas as decisões? Quem as executava?

Apenas um homem detinha a verdade suprema: Salazar. Apenas uma instituição comandava o sistema de ensino primário: o Ministério da Instrução Pública, mais tarde chamado da Educação Nacional. Na secção seguinte analisaremos o modo como operavam os serviços de administração e inspecção.

1. ADMINISTRAÇÃO E INSPECÇÃO

Há muito que se arrastava em Portugal[18] o debate entre os defensores da centralização e os partidários da descentralização.

[17] A. R. N., vol. II, p. 234.

[18] O primeiro organismo estatal formado para tratar da instrução pública, uma direcção-geral, surgiu em 1859, com o Fontismo (a administração do sistema escolar coubera até aí à Universidade de Coimbra). E, após duas tentativas falhadas na segunda metade do século XIX para criar um Ministério da Instrução Pública, o regime republicano acabou por o instituir em 1913.

Também nascidos durante o século passado, os serviços de inspecção escolar mostraram-se inteiramente inoperantes. Nem sequer o regime republicano conseguiu estabelecer uma fiscalização permanente e eficaz; e as medidas descentralizadoras que tomou foram objecto de constantes ataques, porque se tornou evidente que as suas reformas não chegavam à prática e que os órgãos de gestão se encontravam numa situação caótica. Esta ineficácia resultava não só do «obscurantismo» de muitos administradores locais como das lutas partidárias, particularmente violentas a esse nível. Como observava um inspector, «para os nossos políticos azuis, todos os professores que sejam brancos, vermelhos,

A monarquia liberal oscilara constantemente entre uma política escolar centralizadora e uma descentralizadora, enquanto a República, ao princípio descentralizadora, veio a evoluir em 1919 para a centralização.

Depois do 28 de Maio de 1926, iniciou-se o saneamento do aparelho educacional. O Ministério da Instrução Pública, que cedo se tornou o centro vital de toda a política educacional, foi depurado, tendo vários pedagogos importantes — como João de Barros — sido demitidos. Paralelamente, porém, assistiu-se durante os primeiros anos a uma rápida sucessão de ministros da Instrução, facto que obviamente não favoreceu a reforma global anunciada pela ditadura. Entre Junho de 1926 e Janeiro de 1930, a pasta da Instrução foi sobraçada por nove ministros, alguns dos quais só ocuparam o cargo durante semanas. Esta instabilidade num sector tão sensível preocupava os elementos da facção conservadora que se interessavam pela educação. «Onde está um Oliveira Salazar da Instrução?» perguntava uma revista nacionalista em 1929 [19]. Mas, durante uns tempos, pouco se conseguiu fazer no sentido de afastar o descrédito que o caos e a inoperância haviam trazido ao M. I. P. [20].

Só mais tarde, dois ministros acabariam por transformar o sistema educacional e a burocracia dos serviços ministeriais. O primeiro foi Cordeiro Ramos, que ocupou o cargo por duas vezes — entre Novembro de 1928 e Julho de 1929 e entre Janeiro de 1930 e Julho de 1933 —; o segundo, Carneiro Pacheco, que ocupou o cargo desde 1936 a 1940. Carneiro Pacheco remodelou drasticamente o sector inteiro e, significativamente, mudou a designação Ministério da Instrução Pública para Ministério da Educação Nacional, nome que perduraria até ao golpe militar

amarelos, serão sempre incompetentes, desonestos, negligentes» (*R. E.*, n.° 4 (1926)). No entanto, na opinião de muitos professores, a idade de ouro da inspecção correspondeu à fase das juntas escolares de 1919, em que tinham assento juntamente com os inspectores. As juntas pareciam-lhes democráticas e funcionais, além de oferecerem a suprema vantagem de furtarem o sistema escolar primário ao controlo das câmaras municipais (*P. P.*, n.° 344 (1926); *O Educador*, n.° 9, de 12 de Março de 1933; *F. E.*, n.° 726 (1926)).

19 E. N., n.° 146, de 15 de Dezembro de 1929.

20 D. N. de 8 de Março de 1928.

de 1974. No entanto, antes de falar na acção destes dois homens, convirá passar em revista as medidas tomadas antes de 1928.

A primeira medida do regime — o decreto n.º 12 706[21] — deu imediatamente origem a uma onda de protestos, já que visava aumentar a dependência dos professores face aos inspectores e o controlo exercido sobre estes pelo governo central. Criava um novo corpo de oito inspectores (directamente dependentes do director-geral), cuja missão consistia em fiscalizar os 87 inspectores de círculo espalhados pelo país. Os novos inspectores, assim como o director-geral, formavam um Conselho de Inspecção incumbido de velar pela conduta dos professores e dos inspectores.

Para a *Federação Escolar*, isto constituía não apenas «um crime de traição à República», como também «uma porcaria pedagógica, técnica e moral»[22]. A fim de que se atingisse «a máxima perfeição» — «todos igualmente fiscais e fiscalizados» — Carvalhão Duarte[23] exortava o Governo a criar outro corpo de inspectores para fiscalizar o recém-criado e assim sucessivamente. Na opinião dele, o Conselho de Inspecção não passava de uma versão moderna da Inquisição. E o Sindicato dos Professores foi mesmo ao ponto de ameaçar os novos dirigentes políticos: «Mal do governo mais forte se a classe do magistério primário, composta por 8 000 professores espalhados pelo país, com uma esplêndida organização associativa por distritos e concelhos, tudo em relação com um organismo central, entrasse de espalhar pelo país o descrédito dum ministério»[24].

A reacção do Governo a estes protestos mostra que o regime se encontrava ainda sujeito a pressões públicas. Os aspectos mais rígidos do decreto n.º 12 706 — sobretudo os que diziam respeito aos poderes disciplinares do director-geral[25] e ao método de selecção dos inspectores[26] — foram atenuados. Esta seria, no entanto, a última contemporização. Não tardou, na verdade,

21 Decreto n.º 12 706, de 17 de Setembro de 1926.
22 F. E., n.º 761, de 1 de Dezembro de 1926.
23 F. E., n.º 2, de 5 de Janeiro de 1927.
24 P. P., n.º 365, de 28 de Novembro de 1926.
25 Decreto n.º 12 854, de 17 de Dezembro de 1926.
26 Decreto n.º 13 363, de 29 de Junho de 1927.

que se pusesse em prática a política iniciada em 1926. Em 1928 [27], reorganizaram-se uma vez mais os serviços de inspecção, tendo sido igualmente executada a medida que dera origem ao protesto dos professores. O Governo decidiu ainda reduzir o número dos inspectores de círculo, alegando que eles, porque viviam em áreas rurais sem contacto com «indivíduos da sua categoria mental ou representantes das classes dirigentes ou instruídas», estavam sujeitos às nefastas influências de «um meio de pouca cultura espiritual». Dois anos mais tarde, o cargo de inspector-geral foi fundido com o de director-geral, ao mesmo tempo que se ressuscitava o Conselho Central de Inspecção [28]. Ao tomar posse em 1928, o primeiro cuidado de Cordeiro Ramos residiu em transformar «um departamento puramente burocrático», o M. I. P., num «templo de apóstolos». Impunha-se varrer do ministério a apatia e o pessimismo. Assim, escassos meses após a sua nomeação, Cordeiro Ramos modificou as normas do M. I. P. sobre pessoal. Para estimular «o zelo, a diligência, a pontualidade, o espírito de ordem e disciplina», converteu quase todas as nomeações vitalícias em contratos anuais. Além disso, para os altos cargos da burocracia ministerial passaram a ser seleccionados, não antigos burocratas, mas elementos do corpo docente especialmente escolhidos, o que contribuiu para reforçar o poder político; e foram extintos muitos lugares considerados «supérfluos» [29]. No entanto, o mais importante acto legislativo de Cordeiro Ramos é quatro anos posterior e consiste num decreto [30] que reorganizava integralmente a administração e a fiscalização escolares e se pretendia «a couraça de protecção contra os inimigos» do regime. Este decreto, em vigor quase quatro décadas e que, mais do que qualquer outro diploma, cristalizava as ideias do Estado Novo sobre o magis-

---

[27] Decreto n.º 15 887, de 21 de Agosto de 1928; decreto n.º 16 024, de 10 de Outubro de 1928.

[28] Decreto n.º 17 926, de 4 de Fevereiro de 1930. O Conselho Central de Inspecção, que funcionava em Lisboa, era composto de um director-geral e de dois inspectores principais por ele escolhidos.

[29] Decreto n.º 16 481, de 8 de Fevereiro de 1929.

[30] Decreto n.º 22 369, de 30 de Março de 1933.

tério primário, tentava sistematizar as medidas anteriores e dotar o Estado Novo de um instrumento de «inspecção» adequado. Iremos, por isso, dar-lhe alguma atenção.

De acordo com ele, toda a autoridade ficava concentrada nas mãos do director-geral do ensino primário, que era o «cérebro e o centro motor das actividades docentes» [31]. Cabia-lhe a última palavra em todas as questões, desde a administração escolar à orientação pedagógica, desde as medidas disciplinares à abertura das escolas. Do gabinete lisboeta do director-geral saíam três linhas de comando. A primeira, formada por 18 inspectores de distrito (os delegados a nível distrital), por delegados escolares, a nível concelhio, e pelos directores escolares a nível local, administrava e fiscalizava o ensino primário. Uma segunda linha, constituída por dez inspectores-orientadores, colocados em Lisboa, ocupava-se da orientação pedagógica e de assuntos doutrinários. Por último, à terceira linha, integrada por seis inspectores principais, também colocados em Lisboa, competia velar pela conduta do corpo docente. As duas últimas linhas actuavam junto dos professores por intermédio dos inspectores de distrito. Fundamentalmente, a primeira tratava da rotina burocrática diária; a segunda da orientação e dos princípios fundamentais; e a terceira, das questões disciplinares. Construída em pirâmide, a estrutura global retinha todo o poder no topo, com um representante do Estado central em cada plano intermédio.

Das funções dos inspectores de distrito faziam parte as visitas às escolas, a colocação dos professores em cada distrito, a autorização para a abertura de postos, a escolha dos júris de exame e a elaboração das provas escritas. Tinham igualmente de vigiar «a disciplina da corporação docente», o que significava, entre outras coisas, que tinham de impedir a realização de reuniões nas escolas e informar os seus superiores a respeito de professores suspeitos. Deviam, sobre isso, avaliar a competência dos docentes, levando em consideração, como estava legislado, não apenas a aptidão e o zelo profissionais, como também o seu prestígio local. Teoricamente, os inspectores de distrito eram

---

[31] M. I. P. (1934).

recrutados entre os professores ou os licenciados pelas Faculdades de Letras [32]; na realidade, porém, eram fundamentalmente escolhidos pela fidelidade política [33].

Mas a criação mais original deste decreto de Cordeiro Ramos foram os novos delegados escolares, que representavam o poder central ao nível dos concelhos e se descreviam como «os funcionários mais humildes na escala hierárquica das autoridades escolares» e «porta-vozes do pensamento da hierarquia junto de todos os professores do País» [34]. O Governo procedia ao seu recrutamento a partir de uma lista de nomes organizada pelo inspector de distrito.

Todavia, muitos dos escolhidos acabavam por negligenciar o cargo, dado as funções administrativas, disciplinares e pedagógicas que ele implicava serem praticamente incompatíveis com as actividades docentes. Com efeito, tirando o lugar de inspector, os restantes eram exercidos em acumulação e mal pagos. Os directores escolares nem sequer recebiam vencimento suplementar, o que tornava o lugar mais penoso do que apetecível [35]. Competia-lhes principalmente preencher extensos formulários estatísticos, pagar os vencimentos aos professores e outras tarefas igualmente fastidiosas e insignificantes. Nem sequer conheciam a maior parte dos professores cuja orientação tinham a cargo nem mantinham contactos frequentes com os superiores. Numa palavra, os seus deveres teóricos eram imensos, a sua remuneração exígua e esta discrepância justificava grande parte da sua inoperância.

Fizeram-se grandes esforços na redacção do decreto para descrever minuciosamente as atribuições não apenas dos delegados escolares como dos restantes novos funcionários. Contudo, os professores continuaram a queixar-se de que os vencimentos

---

32 Em ambos os casos precisavam de ter um diploma do curso de Ciências Pedagógicas, curso que apenas se podia frequentar numa das três universidades existentes no País, exigência obviamente discriminatória contra os professores das zonas rurais.

33 As primeiras nomeações foram feitas por selecção pessoal do Ministro, o que evitou os habituais concursos.

34 M. I. P. (1934).

35 A única vantagem resultava das diuturnidades contadas para efeitos de reforma.

se não pagavam a tempo, enquanto o público em geral protestava contra as dificuldades e demoras que a simples obtenção de um certificado escolar implicava.

À medida que se descia na escala hierárquica, cada escalão (que em princípio desempenhava as mesmas funções a níveis diferentes) tinha cada vez menos poder, pelo que, quando se atingia o nível do director escolar, tudo o que lhe competia consistia em cumprir ordens e prestar informações. O director, na verdade, não passava de um servidor obediente, «capacho da inspecção e cabo-de-ordens do ensino», como se lhe referia, em 1927, um violento artigo de a *Tribuna da Federação* [36].

Tratou-se até aqui só da estrutura especificamente administrativa. Vale, no entanto, também a pena analisar o modo como funcionavam os chamados serviços de orientação pedagógica e os serviços disciplinares. Os primeiros estavam integrados no Conselho Superior de Instrução Pública (C. S. I. P.), ligado ao M. I. P. A secção do C. S. I. P. que se ocupava do ensino primário compunha-se de um director-geral, de dez inspectores-orientadores [37], do director do departamento de educação física, de um representante do corpo docente das Escolas Normais e de um representante dos professores. Era o organismo com mais importância na definição da política educacional. Os inspectores-orientadores exerciam uma grande influência, não apenas pelo seu papel no C. S. I. P., mas porque escreviam a maior parte dos artigos de fundo de *A Escola Portuguesa,* faziam as conferências a que os professores tinham de assistir, preparavam legislação, etc. [38].

Um director-geral e seis inspectores «principais» formavam o quadro principal dos serviços disciplinares. Competia ao Con-

---

[36] T. F., n.º 6, de 5 de Outubro de 1927.

[37] Formalmente eram escolhidos por um processo idêntico ao dos inspectores de distrito. Na realidade, eram todos personalidades nacionalistas de renome (Francisco Cunha Leão, J. Garcia Domingues, Parente de Figueiredo, etc.).

[38] Os inspectores de distrito e os seus representantes locais tinham de colaborar com os inspectores-orientadores e acatar as suas ordens.

selho de Disciplina [39] instaurar os processos disciplinares aos professores e decidir das penas a aplicar-lhes. Tal como os inspectores-orientadores, os inspectores «principais» canalizavam a sua acção através dos inspectores de distrito, seus subordinados hierárquicos.

Até 1933 haviam sido frequentes os protestos contra a reduzida autoridade que o Governo consentia aos inspectores e professores locais. Estes últimos criticavam a absurda preocupação de lhes darem instruções sobre as mais insignificantes formalidades pedagógicas e manifestavam-se contra o aniquilamento de qualquer estímulo à inovação. Porém, a legislação de 1933 veio agravar o regime anterior. Todos os mecanismos decisórios ficaram em Lisboa e nas mãos de um reduzido número de pessoas. E à centralização administrativa juntou-se o controlo político. Os critérios de competência passaram a subordinar-se a critérios puramente políticos. Aos olhos dos ideólogos do Estado Novo, a escolha de um inspector não podia basear-se em métodos burocráticos «frios»; unicamente métodos «qualitativos» permitiriam detectar as pessoas adequadas.

Em 1936, o ministro Carneiro Pacheco introduziu várias alterações no ministério, que vieram reforçar o sistema. Começou por concentrar a responsabilidade pelos serviços disciplinares e de orientação pedagógica num corpo de doze inspectores [40] — livremente nomeados pelo próprio ministro [41] — que supervisavam os inspectores de distrito. Dois anos depois, sob pretexto de «assegurar a tão decisivos órgãos da acção educativa comprovada integração constitucional e absoluta idoneidade moral», determinou que os inspectores de distrito fossem igualmente nomeados por ele [42]. Em cada organismo queria ter os «seus» homens, pessoas da sua inteira confiança.

Carneiro Pacheco transferiu ainda as funções do C. S. I. P. para mais um organismo, a Junta Nacional de Educação

---

[39] Este conselho era constituído pelo director-geral, por um professor do ensino secundário do C.S.I.P. e pelo representante dos professores primários neste.

[40] Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936.

[41] Abandonou-se o pró-forma do concurso documental.

[42] Portaria n.º 9015, de 11 de Junho de 1938.

(J. N. E.)[43], que reestruturou integralmente. A Junta viria a constituir a organização essencial de orientação do M. I. P. Os seus membros foram na maior parte escolhidos pessoalmente pelo ministro para períodos de serviço de três anos; e os restantes eram representantes de determinados departamentos públicos. Assim, por exemplo, da primeira secção da Junta (Educação Moral e Física) faziam parte, entre outros, o chefe da Censura e delegados da Mocidade Portuguesa, da Câmara Corporativa, da Obra das Mães e da F. N. A. T.

Todas as fontes declaram as visitas dos inspectores, não só infrequentes, mas ainda apressadas: e, com uns escassos doze inspectores centrais em Lisboa, e dezoito inspectores nas capitais de distrito, não se antevê como as coisas pudessem ter sido muito diferentes. Além disso, a dispersão populacional e a falta de uma boa rede de comunicações dificultavam enormemente uma fiscalização consciênciosa. Por fim, os próprios inspectores de distrito não estavam particularmente motivados para levar muito a sério as suas funções. Sentiam-se desconsiderados e abandonados; as autoridades de Lisboa não se davam ao trabalho de ler os seus relatórios anuais obrigatórios nem os inspectores-orientadores achavam que valesse a pena estabelecer contactos mais estreitos com eles[44]. De resto, o trabalho dos inspectores de distrito era quase sempre fastidioso e repetitivo, pelo que não admira que os respectivos relatórios tivessem um tom «vago, oficial, burocrático»[45], como lamentava um influente adepto do Estado Novo. E eles próprios não dispunham de poder nem de iniciativa: em 1935, por exemplo, uma circular proibia-lhes enviar quaisquer instruções, ordens ou recomendações aos professores que lhes estavam subordinados, sem a aprovação do director-geral, a não ser no caso de retransmissão de ordens superiores[46]. A sua total falta de fervor ou empenhamento nacionalista era apenas natural.

Deste modo, para a maioria dos professores, a inspecção à sua escola constituía uma possibilidade remota e imprevisível.

[43] Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936; Decreto-Lei n.º 26 611, de 19 de Maio de 1936.

[44] M. I. P., 1931 (Santarém); M. I. P., 1935 (Braga).

[45] D. M. de 25 de Março de 1938.

[46] S. de 10 de Julho de 1935.

Sentiam-na como uma espada suspensa sobre as suas cabeças, mas raramente a experimentavam. A inspecção nunca lhes ensinou nada ou lhes modificou os métodos pedagógicos de forma construtiva; apenas os assustava. O facto de o deputado Diniz da Fonseca ter resolvido explicitar perante a Assembleia Nacional que «orientar é diferente de exercer uma função repressiva» [47] revela que isso mesmo se passava. Os professores viam os inspectores como juízes hostis, com quem convinha mostrar-se respeitador e submisso e dos quais nada de bom havia a esperar [48].

Tudo levaria a crer que um regime tão autoritário dispusesse de um número muito elevado de inspectores. Porque encontramos, então, um tão reduzido contingente? Como podia o Estado Novo saber o que acontecia no interior das escolas, se havia um único inspector para cada 356 escolas [49]? A razão por que o Estado Novo não foi forçado a organizar um sistema de fiscalização mais aperfeiçoado reside muito provavelmente no facto de ele poder contar com a estrutura social local para impor a conformidade com a lei [50]. O regime confiava na classe dominante local, nos padres, nos membros da União Nacional, para compelir toda a gente a conduzir-se dentro das normas. Em 1935 pedia-se significativamente, numa nota oficiosa, a colaboração dos pais dos alunos no sentido de participarem ao M. I. P. qualquer falta cometida pelos professores [51]. Além disso, os membros da União Nacional consideravam seu dever supervisionar as escolas e apresentar queixa dos professores que prevaricavam [52]. E, para terminar, uma das tarefas das comissões de freguesia da

---

[47] D. S. de 9 de Abril de 1938.

[48] D. N. de 8 de Novembro de 1930; D. N. de 27 de Novembro de 1931.

[49] Se considerássemos unicamente o número de inspectores disciplinares e orientadores, a proporção seria de 892 escolas por cada inspector.

[50] Incluindo o controlo exercido pelas mais influentes famílias locais, ao contratarem os professores para darem, nos seus tempos livres, explicações aos filhos, ou até arranjarem-lhes emprego durante as férias.

[51] S. de 16 de Maio de 1935; D. S. de 25 de Março de 1938 (discurso de Diniz da Fonseca).

[52] 1.º Congresso da U. N., Maio de 1934 (discurso de Vasconcelos Porto).

União Nacional consistia na detecção de todos «os focos de doutrinas subversivas onde se pretendessem converter as crianças (...) em inimigos da sociedade»[53].

Muitos dos professores que sofreram processos disciplinares haviam na verdade sido denunciados às autoridades centrais por pais de alunos. Ainda que seja difícil saber ao certo, parece que não eram tanto membros da U. N., zelosamente empenhados na protecção da escola contra o comunismo, como indivíduos anónimos, os autores das denúncias. Várias denúncias diziam respeito a questões relativamente triviais: vestuário escandaloso, infidelidade conjugal, desvio de fundos públicos, aproveitamento de trabalhos de alunos para uso particular, castigos corporais, etc. Tudo, portanto, casos de delito comum e não de natureza manifestamente política[54]. De resto, após as purgas inicialmente feitas ao corpo docente primário, os dissidentes tinham-se tornado raros. De qualquer modo, quase sempre as denúncias propriamente políticas não iam além de faltas menores como a de uma professora que, durante uma campanha eleitoral, pedira inesperadamente aos alunos que dessem «vivas» ao candidato da Oposição[55].

O Estado Novo não precisava de recorrer a um exército de fiscais por outra razão ainda: ele mesmo tinha nas mãos a arma absoluta, isto é, o controlo dos lugares dos professores. E eles não o esqueciam.

Outro canal significativo através do qual as autoridades centrais contavam influenciar as práticas escolares era a revista semanal *A Escola Portuguesa.* Como indicava o seu lema, extraído de uma frase de Salazar, ela destinava-se a formar nos professores uma «mentalidade nova» que «fizesse ressurgir Portugal». Fora artigos de teor doutrinário, didáctico e informativo, reproduzia também legislação e circulares importantes, tentando deliberadamente curto-circuitar as vias intermédias

---

[53] *Ibidem.*

[54] O facto de que tradicionalmente o funcionalismo público sempre fora imune a qualquer procedimento judicial revela que estas acusações à conduta dos professores reflectiam uma atitude política.

[55] Entrevista feita a um funcionário dos arquivos do Ministério da Educação Nacional.

de transmissão: a nova ideologia devia ser directamente comunicada aos professores, já que de outra maneira corria o risco de distorção [56]. Cada número de *A Escola Portuguesa* incluía uma secção de «Didáctica», em que se explicava aos docentes o modo correcto de usar os compêndios oficiais, as perguntas a fazer, as conclusões morais a extrair do texto, a forma apropriada de se dirigirem aos alunos, a maneira de iniciar e encerrar o dia escolar, etc. É impossível avaliar o impacte da revista no comportamento dos professores. Uma coisa, porém, é certa: por regra, viam-se obrigados a lê-la, visto que constituía a única fonte em que podiam encontrar informações essenciais sobre colocações, legislação e outros temas. E nas suas visitas às escolas, os inspectores e os directores escolares sem dúvida verificavam se havia o último número na sala de aula.

A escola salazarista foi planeada para funcionar como uma organização minuciosamente controlada. Periodicamente mandavam-se circulares sobre os assuntos mais triviais aos professores, que eram sobre isso catequizados em conferências e até em programas radiofónicos sobre as suas obrigações. Compêndios, letras de canções, fotografias a pendurar nas paredes da sala de aula e até a designação e arquitectura da escola, tudo Lisboa minuciosamente determinava; estes processos foram levados a tal ponto que, a partir de 1935, só se autorizavam nas escolas oficiais cadernos de exercícios em branco [57].

Mas, se de uma leitura da legislação escolar e das extremamente pormenorizadas ordens ministeriais se concluísse que as coisas corriam conforme os planos governamentais, o engano seria grande. Com efeito, muito do que se passava no interior das escolas rurais escapava ao controlo das autoridades. Mesmo que haja sido introduzida uma certa ordem na desorganizada burocracia do ensino depois de 1926, não deixaram por isso de persistir inúmeros casos de ineficácia e mau aproveitamento dos recursos humanos: professores que recebiam os vencimentos com meses de atraso, outros que esperavam meses pela colocação, etc. Tão-pouco aqueles em cujas mãos se depositara a administração escolar local tinham qualquer estímulo para

---

[56] E. P., n.º 206, de 6 de Outubro de 1938.
[57] E. P., n.º 69, de 6 de Fevereiro de 1936.

desempenhar zelosamente as suas funções. Destituídos de poder, limitavam-se a cumprir ordens. Seleccionados arbitrariamente, podiam ser também arbitrariamente exonerados e tinham, por conseguinte, boas razões para se ajustar à ordem estabelecida, sem no entanto colaborarem entusiasticamente. Daí que aquilo que o legislador mandava, na prática, raramente se cumpria. Embora útil como indicador da ideologia oficial, não se deve confundir a legislação com uma descrição do que na realidade acontece. A máquina administrativa estava confiada a burocratas apáticos e amadores e não a apóstolos ou a funcionários de carreira competentes. Os ministros continuavam a legislar sem atender minimamente à contradição entre os fins expressos e os recursos disponíveis. E a principal consequência deste desfasamento foi que muitos dos seus sonhos nunca foram além das páginas do «Diário do Governo».

Os ideólogos importantes (os doze inspectores-orientadores) encontravam-se em Lisboa, pelo que a sua influência sobre a generalidade do corpo docente não era tão grande como desejariam. Inevitavelmente, os professores rurais colocados em sítios isolados acabaram por experimentar um certo sentimento de impunidade. Sabiam que muitas das suas pequenas «falhas» — faltas de pontualidade, faltas ao serviço, doenças fingidas, etc. — quase sempre passavam desapercebidas. O único pecado grave era a divergência política. Contudo, quem ousaria sequer pensar nessa hipótese? Com uma limitada formação cultural, altamente dependentes da administração central e disseminados por milhares de pequenas aldeias isoladas, eles próprios constituíam a melhor garantia de que acatariam as ordens recebidas.

Em última análise, o sistema quase não precisava de fiscalização. O terror preventivo revelava-se muito mais eficaz e representava uma economia para o Tesouro. Como diz o ditado, aliás citado pelo ministro Carneiro Pacheco, «o medo é que guarda a vinha». E assim acontecia.

2. FINANCIAMENTO

Teoricamente competia ao Estado pagar os vencimentos dos professores e aos organismos locais financiar a construção de edifícios escolares. No caso de as Câmaras não terem verbas suficientes, o Estado concedia-lhes um subsídio cujo montante

não devia exceder 50 % do custo da obra[58]. No entanto, abstraindo das considerações de ordem financeira, estariam as próprias Câmaras interessadas em fomentar a instrução do povo? Quem controlava a burocracia local?

Nomeado pelo Governo, o presidente da Câmara era coadjuvado por um Conselho Municipal, composto pelos chefes de família das Juntas de Freguesia e pelos representantes das Misericórdias, dos organismos corporativos e dos contribuintes mais importantes do concelho. Cabia ainda a este Conselho Municipal escolher os vereadores. A nova organização administrativa, planeada por Marcello Caetano[59], foi deliberadamente feita contra «a selecção individualista do sufrágio inorgânico»[60]. Assim não havia um único posto chave electivo. O próprio Conselho Municipal constituía-se por nomeação, enquanto as eleições para as Juntas de Freguesia não passavam de uma farsa.

A presidência da Câmara era frequentemente entregue a militares, e os cargos de conselheiro municipal, a padres, notários ou proprietários[61], homens que dificilmente se interessariam a fundo pela instrução popular. De resto, esta gente pertencia aos sectores mais prósperos da comunidade e raramente mandava os filhos às escolas do Estado, uma vez que gozava de uma situação desafogada que lhe permitia mandá-los para escolas particulares ou até pagar a um professor que viesse a casa dar-lhes lições. Assim, quando surgia a questão da escola local, sentiam-se quase sempre com «a iniciativa cansada e a bolsa esvaziada»[62], como Eça dizia dos responsáveis municipais do século XIX. Por outro lado, a ideologia oficial corroborava a sua profunda aversão à educação das massas.

---

[58] A maior parte deste dinheiro provinha das contribuições impostas aos trabalhadores, especialmente do «Fundo de Desemprego». Ver E. P., n.º 211, de 10 de Novembro de 1938.

[59] Código Administrativo, 1935.

[60] D. M. de 31 de Julho de 1937.

[61] Indiquemos, como exemplos típicos, a composição da Câmara da Figueira da Foz: um capitão, quatro segundos-tenentes e um padre (ver D. N. de 3 de Maio de 1934); e a composição da Câmara de Mesão Frio: um tenente-coronel, um comerciante, dois proprietários e um notário (ver D. N. de 7 de Outubro de 1934).

[62] Queiroz, Eça de, *Uma Campanha Alegre,* vol. II.

As Câmaras acabaram por ficar privadas de meios financeiros e de poderes decisórios, vendo-se forçadas a viver dos subsídios e empréstimos concedidos pela administração central. Como se sabe, as suas receitas resultavam de uma percentagem fixa sobre os réditos do Estado, já que elas mesmas não estavam autorizadas a lançar impostos. Presumivelmente, partia-se do princípio (e com uma certa razão) de que a sua lealdade seria proporcional à sua dependência do governo. Não surpreende, por conseguinte, que a acção dos municípios raramente correspondesse àquilo que a lei consignava. Muitas comunidades rurais ficaram sem escola durante a década de 1930-1940, enquanto havia escolas que funcionavam em edifícios arrendados sem um mínimo de condições. Só mais tarde, em 1941, o Conselho de Ministros decidiu aprovar um plano de construção subsidiado pelo Estado. Este plano, patrioticamente denominado «O Plano dos Centenários» (devido às comemorações oficiais de oitocentos anos de independência nacional e de trezentos anos do fim do domínio espanhol), previa a construção de 12 500 salas de aula no prazo de dez anos [63]. Contudo, três décadas depois, muitas escolas apenas haviam sido «criadas» no «Diário do Governo». As Câmaras não tinham dinheiro, e os capitalistas portugueses jamais se mostraram particularmente benemerentes. Implantadas no seio de uma população rural ignorante, destituídas de meios ou de iniciativa, as Câmaras nunca chegaram a reorganizar o sistema escolar. A instrução popular foi quase completamente esquecida.

---

[63] Em 1951, não obstante mais de metade da verba ter sido gasta entretanto, apenas se construíra um quarto das escolas.

CAPÍTULO IV

OS PROFESSORES

1. A IMAGEM DO PROFESSOR

Uma das primeiras coisas que o Estado Novo se viu na necessidade de modificar foi a imagem do professor primário. Durante a República os professores tinham tido a satisfação de ver as autoridades reconhecer a importância do seu magistério. Quem, senão eles, levara «até junto do povo os ensinamentos da democracia e da República» [1]? Nenhuma outra classe merecia mais reconhecimento. Mas, agora, eram precisamente estes «forte(s) pioneiro(s) do progresso e da civilização de um povo» [2] que precisavam de ser domados [3].

Em todos os períodos contra-revolucionários os professores primários foram um dos primeiros grupos profissionais a ser

[1] F. E., n.º 684, de 3 de Junho de 1925.

[2] R. de 20 de Maio de 1930.

[3] O tipo de professor republicano é semelhante ao do *instituteur* francês. Hobsbawm pôs em relevo o papel desempenhado por este último na vitória da ideologia secular sobre a religiosa, e descreveu-o nos seguintes termos: «pobre, abnegado, incutindo às crianças das aldeias a moral romana da Revolução e da República» (e, naturalmente, contrariando a influência do *curé* rural). Hobsbawm, E. J., *The Age of Revolution* ..., p. 261. Ver ainda p. 232, sobre o processo de recrutamento dos professores primários e respectivo prestígio em França.

perseguidos[4], e Portugal na década de 1930-1940 não constituiu excepção. Os novos objectivos atribuídos à escola impuseram aos professores um papel diferente e menos relevante. E, desde logo, se tudo quanto deles se esperava consistia em ensinar a doutrina cristã e o valor da obediência, a sua imagem, tal como a projectava a ideologia oficial anterior, tinha de sofrer uma radical modificação. Se as ilusões liberais deviam deixar lugar a um novo sistema de valores, também o ideal do professor «sacerdote da democracia»[5], devia desaparecer.

Num artigo do *Diário da Manhã*[6] expunha-se o problema exemplarmente:

«O *camarada primário*, essa figura inquietante e grotesca, tirada em milhares de exemplares pelo país fora e que, podemos dizê-lo, constitui a imensa legião secreta do reviralho-comunismo. (...) De Norte a Sul, na ofensiva repugnante contra a moral e a disciplina cristãs, (o professor primário) opunha-se ao pastor das almas, ao pároco da aldeia. (...) o *camarada primário* tinha, por bagagem intelectual, meia dúzia de inépcias colhidas em folhetos de torpe divulgação anticatólica. (...) Daí, é claro, o seu horror à moral tradicional e o seu apelo a todos os instintos, a sua condescendência ante todos os vícios, a sua batalha a todos os grandes elos da vida social: elos familiares, profissionais ou municipais. Depois, como se impunha, o seu horror à História, à nossa História, de gloriosos capítulos. Para o *camarada primário*, que lia pela cartilha dos tribunos inflamados do velho socialismo, todos os Heróis, Santos e Reis, que tinham feito e engrandecido Portugal, não eram mais do que «infames reaccionários» ou «asquerosos jesuítas». (...) Vem a Ditadura de 1926. E a triste personagem (...) sente o seu império abalado.

[4] Ver, por exemplo, o que sucedeu em França a seguir a 1848, quando se acusaram os professores primários de «demagogos de aldeia e (de) agitarem as populações», «crimes» por que foram devidamente punidos. Ver Anderson, R. D., *Education* ..., p. 43. Ver igualmente o que se passou em Inglaterra na década de 1860-1870 *in* Tropp, A., *The School Teachers* ... cap. 5.

[5] V. de 28 de Novembro de 1927.

[6] D. M. de 22 de Março de 1934. Segundo *A Federação Escolar*, o artigo fora escrito pelo nacionalista João Ameal; ver F. E., n.º 320, de 25 de Abril de 1934.

Até aí, tudo fora belo e fácil, e chegara a crer que a nação seria governada pelos inúmeros *camaradas primários*, ridículos e pretenciosos como pequenos bernardinos machados, conduzindo procissões de crianças ao som do hino famoso e simbólico: «Oh, escolas semeai!» (...) Eis que, de súbito, a visão se dissipa, o sonho se interrompe... E uma espada forte se ergue, no horizonte, cortando-lhe as esperanças, ameaçando-lhe o futuro. (...) Além disso, o *camarada primário* encontrou o seu aliado ideal: o comunismo. (...) E desde já lhe é permitido sonhar com uma desforra completa no dia em que, chefe de *soviete*, fosse ele o déspota absoluto na sua terra e pudesse criar também uma Inquisição para uso próprio. (...) Este *camarada primário* tem de ser desalojado e emudecido» [7].

O novo papel ortodoxo do professor primário na década de 1930-1940 resultava directamente da ênfase na «educação» vista como o contrário da «instrução». Segundo os doutrinadores do regime, que o acusavam também de «tecnocrata», ele precisava de se tornar propagandista do Estado Novo. Carneiro Pacheco definiu com clareza o que se esperava dele: «No borbulhante renovo de energia patriótica que vivifica Portugal de lés a lés, o professor de ensino primário, ao receber em suas mãos, para a primeira moldagem, a cera virginal da raça portuguesa, é erguido — e dela não será certamente dispensado — à nobilíssima condição de apóstolo dos rumos novos e da eternidade da nossa Pátria» [8]. Já não bastava ensinar o alfabeto, «antes e acima

---

[7] É interessante observar o paralelismo entre os argumentos de João Ameal e os de Montalembert. Para ambos, não havia alternativa entre o socialismo e o catecismo: uma visão maniqueísta particularmente adequada aos seus interesses políticos. A comissão que redigiu a lei Falloux de 1851 também defendia uma tese muito parecida com a dos salazaristas: a Revolução (tanto em 1848 como em 1910) fora desencadeada por minorias iníquas de activistas, em que sobressaíam os professores primários. Nas palavras do legislador francês, «os principais agentes (das) forças (revolucionárias) eram os professores, cujas verdadeiras inclinações a orientação política de Carnot revelara: trinta e sete mil socialistas e comunistas, verdadeiros *anti-curés*, um em cada comuna». Ver Anderson, R. D., *Education...*, pp. 45-46.

[8] E. P., n.º 208, de 20 de Outubro de 1938.

de tudo», tratava-se de «modelar almas»[9]: ou seja, os antigos «sacerdotes» do Progresso tinham agora de se transformar em «sacerdotes» do Nacionalismo. Assim se manteve, infelizmente para a classe, o carácter missionário da profissão, o que se traduziu, é claro, em menor recompensa material e em maiores sacrifícios[10].

Negado como instrumento de mudança, o professor primário foi, portanto, obrigado a submeter-se cegamente à tradição. Sob a nova ordem, não passava, em última análise, de um delegado dos pais, embora a sua nomeação se devesse ao Estado[11], o que significava, naturalmente, que o ensino nunca poderia contrariar as crenças ou os sentimentos daqueles[12].

Daqui derivou uma reavaliação radical da posição ética do professor. Para aqueles que alimentavam dúvidas sobre se seguiam correctamente a doutrina do Estado, o director-geral criou uma fórmula que lhes permitia fazer um exame de consciência: «Acaso tu, leitor, és daqueles que contemplam a renovação da Escola como obra dos teus anseios? (...) Julgas-te cooperador dos teus superiores, dos teus dirigentes, na Revolução Nacional? Nesse caso, não serás do reviralho. Mas (...) se te seduzem outras vozes que não sejam as daqueles a quem está confiado o dever de te guiarem; (...) se desejarias poder ensinar o que quisesses e como quisesses; (...) nesse caso, dir-te-ei que não és dos nossos, ainda mesmo que fales do 28 de Maio ou cantes hossanas a Salazar»[13].

Mas a ideologia não se limitou a influenciar a função pedagógica do professor. Durante a República, como canal *par excellence* de difusão dos ideais «modernos», ou seja, da ideologia jacobina, o seu papel junto da população era pelo menos tão importante como dentro da escola. «Num país como o nosso, cheio de tolos preconceitos, e onde campeia ainda a ignorância desen-

[9] E. P., n.º 25, de 28 de Março de 1935.

[10] R. de 12 de Outubro de 1934.

[11] O facto de, neste contexto, se considerar o professor um delegado dos pais não significava que o fosse sempre: havia famílias, a que devido à sua má conduta, se não reconhecia o direito de educar os filhos. Ver cap. VII.

[12] D. S. de 25 de Março de 1938 (discurso do deputado Correia Pinto).

[13] E. P., n.º 30, de 2 de Maio de 1935.

freada, é cá fora na rua, na praça pública, no meio dos aldeões, no seio das famílias enfim, que o professor deve fazer sentir a sua acção benéfica e purificadora» [14], dizia *A República*. Porém, esta tarefa de transformar «homens bisonhos» [15] em seres humanos civilizados, se bem que essencial, nada tinha de fácil. A sua consequência mais imediata foi que o professor progressista se viu forçado, na maior parte das comunidades rurais, a lutar simultaneamente contra o cacique reaccionário e o padre locais e, em certos casos, a enfrentar a hostilidade espontânea dos camponeses contra os intrusos. Por isso, com frequência, o consideravam, independentemente da sua competência e zelo profissional, «uma criatura orgulhosa, todo senhor do seu nariz, uma pessoa inadaptável ao meio em que (vivia)» [16]. Olhado como um rival do pároco [17], sobretudo no Norte do País, não costumava fazer muitos amigos pelas aldeias. Paradoxalmente, a solidão foi o preço que o punhado dos mais dedicados professores republicanos pagou pelas suas convicções.

O Estado Novo, todavia, não encorajava o professor a pontificar na vida local. Ao contrário dos republicanos, que queriam forjar uma sociedade nova e um homem novo, o regime só estava interessado em manter o *status quo*. Após 1926, repetidamente se avisou os professores de que não lhes cabia «regenerar» o Mundo, mas apenas manter a disciplina, ensinar a boa moral e, em determinadas ocasiões, ajudar o Estado Novo. É facto que o director-geral do ensino primário, num programa radiofónico, exaltou a escola como centro de irradiação das ideias

---

[14] R. de 20 de Julho de 1932.

[15] R. de 20 de Julho de 1932.

[16] E. Prim., n.º 20, de 26 de Outubro de 1930.

[17] É difícil avaliar a intensidade do antagonismo entre o professor primário e o padre. Entre 1926 e 1931, registaram-se alguns ataques a escolas e a professores, na maior parte dos casos pelo facto de as escolas funcionarem nas antigas residências dos párocos, que depois do 28 de Maio as reclamaram. Antigos ódios a professores individuais devem ter também desempenhado um papel importante, porque se puderam exprimir livremente na nova atmosfera política. Ver R. de 27 de Novembro de 1931; R. de 14 de Dezembro de 1931; F. E., n.º 36, de 25 de Maio de 1927; E. P., n.º 74, de 4 de Abril de 1929; N. de 17 de Julho de 1928.

salazaristas no seio da comunidade [18]. Contudo, só em períodos eleitorais, se falava dessa função «irradiadora».

Por irrelevantes que as eleições fossem para a vida política, proporcionavam ao professor uma oportunidade rara de demonstrar a sua lealdade ao regime, incitando uma população apática, embora obediente, a votar na «Situação» [19]. Os professores eram industriados no sentido de arregimentar para esse nobre fim mesmo os indivíduos totalmente ignorantes, já que «o povo podia não ter cultura — mas tinha inteligência» [20] (e votar não constituía, como sabemos, tarefa difícil, uma vez que só havia um candidato) [21]. E, além disso, através da rádio, palestras e circulares [22], recebiam instruções acerca do que deviam fazer e dizer nos períodos eleitorais, bem como resumos dos temas que deviam desenvolver na escola.

2. REPRESSÃO

Nos meses imediatamente posteriores a Maio de 1926 não houve repressão. Vários dirigentes republicanos da velha guarda, por exemplo, presos logo após o golpe, não tardaram a sair em liberdade, depois de darem a palavra de honra de que não conspirariam contra a nova ordem. Esta táctica «de transigência e de brandura» [23] não duraria muito. No ano seguinte assistiu-se ao encerramento da C. G. T. e à interdição de comícios e greves [24]. A censura, instituída logo em 1926 e que até 1933 [25] actuaria

[18] S. de 23 de Outubro de 1938.

[19] O eleitorado era muito reduzido: dos seis milhões de habitantes, apenas um milhão e trezentos mil podiam votar. Se bem que o valor das abstenções fosse significativamente elevado, os relatórios oficiais destas «farsas» eleitorais conseguiam apresentar invariavelmente uma participação de 80 a 90 % do eleitorado. Ver Marques, A. H. Oliveira, *História de Portugal*..., p. 305.

[20] S. de 23 de Outubro de 1938.

[21] E. P., n.º 19, de 14 de Fevereiro de 1935.

[22] Ver, por exemplo, E. P., n.º 208, de 20 de Outubro de 1938.

[23] V. de 9 de Fevereiro de 1927.

[24] S. de 25 de Março de 1927.

[25] Decreto-Lei n.º 22 469, de 11 de Abril de 1933.

com um grau variável de rigor, passou a impedir que se discutisse abertamente qualquer assunto «subversivo». A partir dessa altura os jornais dos professores, e dos próprios alunos, foram severamente censurados.

É importante desde já observar que os próceres do Estado Novo não queriam construir um Estado policial assente fundamentalmente no terror. Apesar da sobrevivência do regime depender, sem dúvida, da repressão, Salazar sempre considerou preferível não recorrer à violência generalizada. E podia, na verdade, fazê-lo, porque os canais repressivos informais continuavam a ser eficazes: os patrões conseguiam facilmente impor a «subordinação natural» aos trabalhadores, os maridos às mulheres, o director-geral aos professores e estes aos alunos. O Estado não precisava de intervir. Só quando as estruturas informais se mostravam insuficientes para assegurar a «paz social» é que se chamava a Polícia. O magistério, à semelhança de tantas outras profissões, veio a sentir os efeitos da repressão explícita; no entanto, apenas um número relativamente pequeno de professores intransigentes foi afectado.

Nos começos de 1927 alguns dos professores mais militantes estavam já plenamente conscientes — e receosos — daquilo que se avizinhava: «Dias negros nos esperam. Dias de fome nos ameaçam. Dias de escravidão nos esperam» [26]. Em Abril, era, de facto, preso um antigo ministro da Instrução; em Outubro, sete professores primários, os mais activos dos quais foram condenados a penas de prisão [27]. E tanto bastou: quatro anos passaram sem que mais nada sucedesse.

Mas, após a série de golpes malogrados contra o regime, em especial no ano de 1931, a repressão aumentou. Em Setembro estipulou-se que todo o funcionário público que evidenciasse «espírito de oposição à política nacional» seria sumariamente exonerado [28]. E a instabilidade do País, em parte provocada pela situação política em Espanha, determinou uma perseguição mais

---

[26] F. E., n.º 15, de 5 de Março de 1927.
[27] D. N. de 30 de Outubro de 1927.
[28] S. de 3 de Setembro de 1931; S. de 13 de Setembro de 1931; S. de 15 de Setembro de 1931.

intensiva aos «inimigos internos». Suspenderam-se, então, quatro inspectores [29].

Em 1933 Salazar decidiu finalmente que chegara o momento de trocar a defensiva pela ofensiva [30]. Criaram-se tribunais especiais para o julgamento de crimes políticos e publicou-se nova legislação sobre a segurança do Estado. Uma lei de 1935 reafirmou que todos os funcionários públicos «que tivessem mostrado ou viessem a mostrar (*sic*) espírito de oposição aos princípios da Constituição» podiam ser despedidos; e, ao mesmo tempo, dissolveram-se várias organizações políticas [31], incluindo o P. C. P. Para todos os efeitos práticos, o Governo tomara poderes para, arbitrariamente, prender ou demitir quem entendesse. E aproveitou-os. Não tardou, na verdade, a demitir trinta e cinco funcionários públicos, entre os quais três professores primários e um inspector [32]. A onda de legislação repressiva culminou na lei de 1936, que mandava os funcionários públicos assinar uma declaração de repúdio do Comunismo e de outras ideias «subversivas» [33]; medida que abrangia os professores primários. Porém, na eventualidade disto ser pouco, um decreto-lei [34] de Novembro de 1936 especificava ainda que todo o professor que desse azo a «escândalo público permanente» ou adoptasse «atitudes contra a ordem social estabelecida pela Constituição Portuguesa de 1933» perderia o lugar.

Não foi significativo o número de professores presos. Muito maior foi o de suspensos, admoestados ou, de outra forma, perseguidos. Não se conseguiram reunir dados sobre as penalidades disciplinares aplicadas aos professores durante este período [35], nem apurar quantos responderam em tribunal por

---

29 F. E., n.º 192, de 11 de Novembro de 1931.

30 D. N. de 20 de Outubro de 1933.

31 Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936.

32 D. M. de 16 de Maio de 1935. (Foram igualmente expulsos, nessa altura, sete professores universitários e seis do ensino secundário.)

33 D. N. de 10 de Setembro de 1936.

34 Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936.

35 Os arquivos do Ministério da Educação Nacional sofreram um atentado bombista em 1937, levado a cabo por um grupo de anarquistas, tendo grande parte do seu recheio sido queimado. Os documentos remanescentes também não se encontram disponíveis:

crimes políticos. Parece, no entanto, não terem sido muitos. Mesmo assim isso bastou e sobrou para desencorajar qualquer atitude menos conformista [36].

O encerramento do sindicato dos professores, a União do Professorado Primário, em Outubro de 1927, constituiu um golpe rude para a classe. Criada em 1918, a União mostrara-se extremamente activa na luta pelos direitos dos seus membros e pela melhoria dos padrões educacionais [36 a]. Formada a partir de uma antiga organização de professores, a que conferia uma estrutura federal, era, em 1926, o sindicato único. Não obstante as evidentes dificuldades que se levantavam à sindicalização de uma classe geograficamente tão dispersa e socialmente tão heterogénea, a União tornara-se numa organização muito influente [37]. É quase impossível determinar a percentagem exacta de professores sindicalizados e, por maioria de razão, avaliar em que medida participavam na vida sindical. Em 1925, o órgão da União, *O Professor Primário*, falava em 7600 membros num total de cerca de oito mil professores [38]. Mesmo que a informação seja correcta — do que é lícito duvidar — é indiscutível que muitos professores isolados e indiferentes raramente

não só muitos deles não estão classificados, como ainda a própria bomba serve de desculpa às autoridades para não apresentarem o material.

[36] Ver o caso exemplar dos «processos disciplinares» de A. A. Martins, F. E., n.º 1, de 3 de Setembro de 1927; F. E., n.º 2, de 7 de Setembro de 1927; F. E., n.º 3, de 10 de Setembro de 1927; F., n.º 2, de 21 de Setembro de 1927; F., n.º 4, de 28 de Setembro de 1927; F. E., n.º 87, de 6 de Novembro de 1927.

[36 a] Em 1919, a União do Professorado Primário envia uma delegação ao Congresso que dá origem à C. G. T. Embora o Conselho Central da União não tenha aderido formalmente à central operária, manterá sempre relações muito cordiais com aquela organização.

[37] A União dos Professores Primários tivera diversos antecedentes: a Liga do Professorado Primário Português (1907); o Sindicato dos Professores Primários de Portugal (1911); a Associação Geral dos Professores Primários de Portugal (1916). Uma organização de professores de feição mais esquerdista surgiu também em 1924, a União dos Professores de Portugal, que incluía docentes de todos os graus de ensino. Ver Sampaio, J. S., *O Ensino...*, pp. 148-153.

[38] Sampaio, J. S., *op. cit.*, p. 186.

participavam nas actividades da organização. Os verdadeiros militantes não deviam passar de umas dezenas. E, embora isto não passe de uma hipótese não confirmada, há um facto que indirectamente parece corroborá-la: as mulheres, que constituíam a maioria da classe, não faziam parte dos corpos directivos [39]. Em 1926, estes eram exclusivamente formados por homens, à semelhança do que acontecera não só com a Comissão Organizadora como ainda com o Secretariado da mais radical «Associação dos Professores de Portugal» [40]. No corpo redactorial de *O Professor Primário* e de *O Ensino Primário* (que substituiu o primeiro, após o seu encerramento compulsivo) também não entrava nenhuma mulher, não obstante nessa altura elas serem 67 % do professorado. Para a minoria activista, porém, o amor e a admiração pela sua União não tinham limites:

> «E se alguém desfizer
> A obra da União
> Que dez mil vozes, à uma,
> O cubram de maldição» [41].

Em Maio de 1926, a União era presidida por gente moderada, pelo menos aos olhos dos membros mais «esquerdistas». O tom humilde de muitas das suas reivindicações exasperava de quando em quando o jornal radical dos professores *A Federação Escolar*, que criticava frontalmente a excessiva deferência que ela manifestava para com as autoridades [42]. No VIII Congresso dos Professores, realizado em Agosto de 1926, revelaram-se profundas divisões. Em várias sessões, houve ataques pessoais e debates acalorados. A questão mais polémica foi o velho problema da introdução da religião nas escolas, que inevitavelmente radicalizou mais ainda as posições de «internacionalistas» e «cató-

---

[39] Uma excepção notável foi o caso de Vitória Pais, que desempenhou um papel importante ao denunciar a introdução da religião nas escolas e ao participar activamente em debates públicos e congressos de professores. Ver B. de 12 de Agosto de 1926.

[40] *Escola Nova*, n.º 2, 1924.

[41] F. E., n.º 157, de 11 de Março de 1931.

[42] F. E., n.º 23, de 6 de Abril de 1927.

licos». A existência de «traidores» no seio da classe não passou despercebida ao olhar crítico de *A Federação*, que os ameaçou com «tribunais especiais» onde seriam devidamente julgados [43].

Reinava, à época, uma atmosfera de confrontação e polémica, centrada sobretudo em questões internas triviais. Mas a atitude dominante para com o novo regime não passou da indiferença ou, pelo menos, da desconfiança moderada. Após a «revolução», o ministro da Instrução, que esteve ainda presente no Congresso (que seria o último), foi informado de que o professorado estava céptico e descrente «de todas as promessas ministeriais e de todos os programas governamentais» [44].

No entanto, em Outubro de 1927, «os monstros surgiram, com as bocas escancaradas, prontos a engolir a União» [45]. E, na realidade, fecharam-na até 1928, data em que reabriu por um curto período. Mas em Fevereiro de 1930, chegou o fim: publicou-se um decreto-lei (integrado numa série de medidas que visavam a submeter toda a espécie de instituições independentes ao controlo do Estado) que só autorizava os professores a associar-se, se o fizessem com o exclusivo propósito de promover «o progresso pedagógico do corpo docente». A participação em congressos, assim como quaisquer outros contactos internacionais das associações existentes, ou a criar, ficavam sujeitos à aprovação governamental, e não se permitia que elas se juntassem em estruturas federais. Isto representou um golpe fatal para a União do Professorado Primário. Com poucas excepções, os núcleos locais votaram a favor da sua dissolução. Dadas as circunstâncias, pouco mais podiam ter feito.

Os professores activistas, que haviam votado a favor da extinção da U. P. P., decidiram pouco tempo depois utilizar os meios legais ao seu alcance [46] para criar uma organização pretensamente nova, a Casa dos Professores Primários, que viu a luz do dia em 1930. E, durante dois anos, enquanto o Governo não descobriu o seu verdadeiro papel, funcionou efectivamente como se se tratasse da antiga União. O seu jornal

---

[43] F. E., n.º 4, de 12 de Janeiro de 1927.
[44] D. N. de 9 de Agosto de 1926.
[45] E. P., n.º 82, de 3 de Janeiro de 1932.
[46] Decreto n.º 17 983, de 19 de Fevereiro de 1930.

O Ensino Primário, quase não procurava disfarçar. Também no seguimento da extinção do sindicato, se formou uma Associação dos Professores de Portugal [47], cujo principal objectivo consistia em debater o significado do termo «educação». Quer pelo carácter limitado deste objectivo, que pouco interesse terá despertado, quer pela sua evidente subordinação à Igreja Católica, nunca chegou a atrair um número significativo de sócios ou exerceu qualquer influência.

A partir de 1933 os professores deixaram de ter uma organização que defendesse os seus interesses. Dali em diante, o director-geral da educação primária [48] passou a ser a única instituição legalmente autorizada a falar a seu favor e o único jornal sobrevivente foi *A Escola Portuguesa*. O natural resultado destas medidas não pode ser mais bem ilustrado do que com a resposta imaginária que todos os «bons» professores deviam dar à célebre pergunta de Salazar aos alunos nacionalistas: «E os vossos professores, onde estão?» [49] «Aqui estamos, unidos à hierarquia que nos dirige, prontos para ouvir as instruções formuladas pelos inspectores-orientadores, atentos às indicações da orientação pedagógica delineada por aqueles a quem o Estado confiou o grave encargo de definir o quê, para quê, e como devemos ensinar» [50].

As relações entre os professores e o Ministério passaram a caracterizar-se por uma dependência e uma obediência estritas: as ordens superiores encontravam-se, por força da lei, acima de qualquer crítica [51]. Criou-se uma censura interna das revistas profissionais, sob a alegação de que certas publicações patrocinadas pelo Estado haviam sido utilizadas para analisar «assuntos estranhos aos legítimos fins dos respectivos estabelecimentos» [52]. A reforma de Cordeiro Ramos de 1933 [53] também cer-

[47] N. de 7 de Março de 1931; N. de 28 de Setembro de 1931.

[48] M. I. P., 1934.

[49] Salazar, A., *Discursos*, I..., p. 305.

[50] M. I. P., 1934 (discurso do director-geral Braga Paixão aos professores de Leiria).

[51] Decreto n.º 17 983, de 19 de Fevereiro de 1930, segundo o qual os professores ficavam proibidos de discutir a actuação dos seus superiores hierárquicos.

[52] Decreto n.º 20 889, de 12 de Fevereiro de 1932.

[53] Decreto n.º 22 369, de 30 de Março de 1933.

ceou a liberdade dos professores, especialmente no que dizia respeito a conferências pedagógicas. Estipulava ela que os programas das conferências fossem elaborados pelo Conselho Superior da Instrução Pública e aprovados pelo Ministério. Cabia ao director-geral a escolha dos temas e oradores, e somente os inspectores (ou professores por eles nomeados) podiam falar, mas sempre sob a presidência obrigatória dos inspectores distritais. Caso uma assistência respeitável não comparecesse espontaneamente, previa-se na lei que os professores da região assistissem, com vontade ou sem ela. Depois, no prazo de duas semanas, tanto os inspectores distritais como os inspectores-orientadores tinham de redigir e remeter ao Ministério relatórios individuais nos quais deviam sintetizar tudo quanto se dissera e fazer «menção de todos os professores cujas especiais aptidões ou deficiências» se houvessem tornado notadas. E proibia-se explicitamente qualquer votação.

Os professores não só se viram totalmente privados de iniciativa, como ainda as suas vidas particulares foram afectadas pela política salazarista, sobretudo no que se refere às mulheres, mais sujeitas aos efeitos do puritanismo dominante. Os jornais reaccionários sempre tinham atacado as professoras «modernas», levantando até dúvidas sobre a sua conduta moral. O ultraconservador *O Correio de Coimbra,* por exemplo, chegou a denunciar, numa veia bem típica, a «insensatez com que certas professoras se (apresentavam), trajando luxuosamente, indo algumas delas, vestidas de sedas, ensinar meninos», coisa que possivelmente não estava ao alcance do vencimento normal [54].

Mas, além dos vestidos elegantes, também «a exibição escandalosa de pinturas faciais» [55] mereceu a reprovação das au-

---

[54] Citado no N. de 19 de Agosto de 1930. Na Inglaterra do século XIX assistiu-se a ataques idênticos às professoras primárias: em Maio de 1851, p.e., um jornal publicou uma carta subscrita por «um director escolar do País de Gales» em que se acusavam as professoras de manifestar extravagância «nas suas casas, mobiliário de mogno, sofás, etc.»; ver Tropp, A., *The schoolteachers...*, p. 20. O paralelismo é ainda mais notável numa queixa formulada nos anos de 1860 por uma professora contra certos grupos dominantes locais que a criticavam por «trajar acima da sua condição»; ver Tropp, A., *op. cit.,* p. 60.

[55] S. de 20 de Junho de 1936.

toridades educacionais, que em 1936 proibiram as professoras de usar maquilhagem e «indumentárias» que não se harmonizassem com a «majestade do ministério exercido» [56]. E, em Novembro de 1936, outra determinação oficial foi ainda mais longe: o ministro Carneiro Pacheco deliberou que as professoras só podiam casar-se com sua prévia autorização. Autorização que apenas era concedida nas seguintes duas condições: 1) que o noivo tivesse «bom comportamento moral e civil»; 2) e que provasse dispor de meios de subsistência consentâneos com o vencimento de uma professora [57].

Para o Estado Novo, a professora ideal não devia exprimir as suas ideias, fazer críticas, evidenciar os seus encantos físicos e, se possível, perder a sua virgindade. Até que ponto terão estas medidas conseguido transformar a generalidade do corpo docente? E poder-se-á ter uma ideia mesmo aproximada da forma como a política salazarista o influenciou?

Quando a República foi proclamada, uma percentagem considerável dos professores primários mais competentes e mais activos apoiou-a fervorosamente. Porém, em 1926, o seu desencanto era quase total, à semelhança do que acontecera com outros grupos. No seu princípio, a República tentara modernizar o ensino primário mediante certas reformas de fundo. No entanto, muitas delas revelaram-se demasiado utópicas e não tiveram verdadeiro impacte na realidade, o que obviamente frustrou as grandes expectativas dos professores. Nos anos vinte, alguns dos professores mais radicais já haviam deixado o Partido Democrático, ele próprio em desagregação. Em Março de 1926, por exemplo, *A Federação Escolar* afirmava que «num país de cabotinos, como Portugal, onde o jacobinismo passeia de braço dado com a hipocrisia, a Escola e o professorado arrastam-se pela lama, junto à soleira do portal que serve de entrada aos nababos da política e aos cretinos da manjedoura pública». E acrescentava: «E assim os professores vão vegetando e assim se vão arrastando num lodaçal que uma República de arrivistas soube preparar e tem sabido manter» [58]. Não admira que muitos

---

[56] S. de 20 de Junho de 1936.
[57] Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936.
[58] F. E., n.º 724, de 10 de Março de 1926.

deles se convencessem de que a instrução popular fora simplesmente uma arma útil que o Partido Republicano usara para ascender ao Poder, sem nunca, porém, tencionar sinceramente dotar o ensino primário com um mínimo de recursos. Ao meditar sobre o caso, um ilustre professor primário e dirigente sindical escreveu que os políticos republicanos, «envolvidos em estéreis lutas de vaidades e de interesses pessoais», tinham negligenciado precisamente o problema cuja resolução mais poderia contribuir para a consolidação e prosperidade do regime: a eliminação do analfabetismo [59].

Todavia, o seu desencanto não os conduziu necessariamente a acolher de bom grado a ditadura instaurada em 1926. Pelo contrário, na sua maioria, esse punhado de professores militantes opôs-se corajosamente ao novo regime, o que lhe valeria inúmeras perseguições. A inutilidade do combate acabou, no entanto, por se tornar evidente.

Ainda que quase só se tenha referido aqui a legislação abertamente repressiva, ela não constituiu o único — nem mesmo o principal — factor que afectou o professorado primário: de maneira geral, foi talvez ainda mais preponderante a degradação do nível das habilitações profissionais legalmente exigidas.

Seja como for, a sua posição mudou consideravelmente. Em primeiro lugar, convém recordar que não se lhe ofereciam muitas alternativas para a submissão. A sua reduzida educação formal e origem modesta não lhe permitiam transferir-se para outra ocupação. E o Estado podia (como efectivamente pôde) encontrar sempre pessoas capazes de desempenhar as relativamente pouco especializadas funções de um professor primário. Sendo, além disso, o sector privado muito pequeno, só uma atitude de total docilidade garantia a sobrevivência, já que a oposição frontal significava, na melhor das hipóteses, o desemprego. Sem um sindicato, sem uma posição de força que lhes permitisse discutir e negociar os seus direitos, sem margem para crítica, os professores acabaram naturalmente por se devotar, cada vez mais, à inglória tarefa de não atrair sobre si a atenção das autoridades. Se é certo que nem todos se converteram em zelosos apóstolos do salazarismo, tão-pouco se mostraram capazes

---

[59] R. de 20 de Maio de 1930.

ou desejosos de o contestar. Também eles, brandamente, cumpriram ordens.

O professor vigoroso e ardente que surgira com a República acabou por se integrar progressivamente na massa obediente da burocracia, aceitando resignado os acontecimentos. «Reptilizando pelas escadas do Terreiro do Paço» conseguiu quase sempre continuar, adaptando-se ao novo papel que lhe destinava a ideologia oficial. Por mais «nobres» que fossem as suas funções, ou intenções, converteu-se num modesto funcionário, grato pela oportunidade de ganhar o seu pão e abstendo-se de formular reivindicações: o seu objectivo resumia-se em manter um cargo para o qual «a modéstia e a humildade (faziam) parte da competência requerida» [60].

3. ORIGENS SOCIAIS

Ensinar os filhos dos pobres tem sido em toda a parte uma tarefa humilde desempenhada por pessoas humildes. Em Portugal uma percentagem substancial dos professores primários provinha tradicionalmente das camadas mais baixas do campesinato, tendência que o salazarismo reforçou até às últimas consequências. Não obstante a inexistência de dados directos sobre o assunto, está fora de dúvida que as mudanças verificadas na esfera política se reflectiram na origem social dos professores [61].

Partindo do pressuposto de que a origem geográfica pode projectar alguma luz sobre a questão, os registos de matrículas

---

[60] D. S. de 24 de Março de 1938 (discurso proferido pelo deputado Moreira de Almeida).

[61] Nos formulários de matrícula não figurava a ocupação dos pais do candidato, mas apenas o local de nascimento. A única referência que encontrei às origens sociais dos professores foi num livro do belga Paul Descamps (discípulo de Le Play), que esteve em Portugal durante alguns anos a convite da Universidade de Coimbra. Ver a sua obra *Le Portugal...*, p. 379. Ver também Dinis, Júlio, *A Morgadinha...*, para um retrato literário do professor primário.

na Escola Normal de Lisboa fornecem-nos alguns dados interessantes. Assim, por exemplo, o recrutamento dos professores de extracção rural aumentou extraordinariamente entre 1929 e 1942 [62]. E o facto de quase todos provirem de lares pobres era uma realidade abertamente reconhecida pelos dirigentes políticos, incluindo o legislador que institucionalizou a atribuição de bolsas de estudo a professores-estudantes, medida sem paralelo no sistema educacional português.

Desde sempre, a selecção de um rapaz ou, mais frequentemente, de uma rapariga para ascender às glórias do magistério primário fora sobretudo feita através de um sistema de patrocinato, que com o salazarismo se tornou diferente. Enquanto que, antes de 1926, o aparelho do Partido Republicano influía muitas vezes na escolha dos candidatos, a partir daí o pretendente «bom» e «inteligente» passou quase sempre a ser designado pelo padre, pelo professor ou pelos notáveis locais.

Para a grande maioria dos alunos, o ingresso no magistério representava uma melhoria relativamente à classe social de origem [63] e constituía, para o campesinato, uma das poucas vias de ascensão na hierarquia social. Num romance de Assis Esperança [64], a principal personagem feminina, Maria da Graça, filha de um pequeno agricultor algarvio, quer ser regente escolar a fim de escapar à horrível perspectiva de «roçar mato» a vida inteira. Quando é reprovada no exame, o pai, que desde o início se manifestara contra esse sonho ambicioso pelo receio de perder a ajuda da filha, exclama: «*Presumes* de ti, e catrapuz!» Com efeito, o magistério constituía para muitas raparigas, como para Maria da Graça, uma substancial «subida» no mundo.

---

[62] Examinei os registos existentes nos arquivos da Escola Normal de Lisboa. São as seguintes as percentagens de alunos oriundos de zonas rurais: 1930 — 69 %; 1934 — 68 %; 1935 — 72 %; 1942 — 90 % (entre 1936 e 1942 a escola esteve encerrada). Vale a pena ainda referir que mais de metade desses alunos provinha do Norte do País.

[63] O caso de professores cujos pais já eram professores (de modo nenhum raro) constituía uma óbvia excepção.

[64] Esperança, Assis, *Pão incerto* (sublinhado meu).

4. CLASSE, STATUS E IDEOLOGIA

Em nenhum outro aspecto se tornava tão palpável o carácter humilde do magistério primário como no exíguo ordenado que os professores recebiam. «Trabalhador assalariado não produtivo», segundo a terminologia marxista, a situação material do professor era verdadeiramente desesperada, tendo-se agravado ainda mais com a mudança de regime e com a liquidação de qualquer possibilidade de reivindicação sindical.

Os professores primários sempre haviam protestado quando qualquer profissão que consideravam «inferior» à sua — e existiam muitas — passava a desfrutar de regalias supostamente imerecidas. E, assim, quando depois de 1926, o novo governo decidiu mostrar a sua gratidão para com o Exército aumentando o vencimento aos militares, ao mesmo tempo que o negava aos professores, estes sentiram-se, compreensivelmente, ultrajados. Como de costume, foi *A Federação Escolar* que exprimiu os sentimentos da classe exigindo que o Presidente da República demitisse imediatamente o Ministro da Instrução, um professor universitário, e nomeasse para o cargo um oficial do Exército, capaz de entender que «em nenhuma nação do Mundo ... um professor primário ganha menos do que um sargento» [65]. Mas os ditadores não se sensibilizaram com a lisonja.

Nos primeiros anos da República a situação dos professores melhorara um pouco, embora só mais tarde o seu ordenado subisse significativamente. Em 1911 recebiam praticamente o mesmo que um contínuo do Ministério; e foi preciso esperar por 1920 para, pela primeira vez na sua carreira, passarem a ganhar mais do que um terceiro-oficial da burocracia estatal. Tendo-se visto a braços com uma série de greves no período imediatamente posterior à guerra, o governo decidiu finalmente pagar mais aos seus dependentes, especialmente aos trabalhadores manuais e às categorias inferiores do funcionalismo [66]. Os profes-

---

[65] F. E., n.º 2, de 5 de Janeiro de 1927; E. N., n.º 3, 1927.

[66] Em 1920, os funcionários públicos iniciam uma vasta campanha contra a carestia de vida, que culmina numa greve, a que aderem os professores primários, que pela primeira vez utilizam esta forma de luta.

sores primários beneficiaram com esta medida, e dois anos mais tarde viram novamente os seus vencimentos consideravelmente aumentados. Entre 1915 e 1922 a sua posição material progrediu extraordinariamente, uma vez que, em 1925, recebiam, em termos reais, quase o dobro do que em 1915. Porém, durante os treze anos seguintes o seu ordenado não mudou.

Em 1928 o salário de um professor andava em média por 680$00 [67]. O fosso entre isto e os proventos dos outros professores era muito elevado: um professor universitário ganhava mais do quádruplo e um professor liceal cerca do triplo [68]. No quadro da hierarquia económica do funcionalismo público, os professores primários estavam nas categorias mais baixas [69]. E, em 1935, sofreram o golpe mais rude da sua carreira, pois voltaram a passar para um nível inferior ao de terceiro-oficial [70]. Na verdade, no âmbito da reestruturação global do funcionalismo empreendida por Salazar, o professorado foi, naturalmente, equiparado às mais baixas ocupações, como dactilógrafos e contínuos.

Por diversos motivos, é muito difícil estabelecer comparações entre níveis salariais de épocas diferentes, particularmente em Portugal, onde não existe qualquer investigação neste campo. Tentaremos aqui, por conseguinte, apenas traçar uma panorâmica, um esboço de tendências, mas não uma descrição exaustiva, a que obstam três factores importantes. Em primeiro lugar, não há maneira de avaliar o rigor dos índices do custo de vida [71] de que dispomos. Em segundo lugar, no caso vertente, as mudanças estruturais verificadas na carreira docente, a alteração das diver-

---

67 F. E., n.º 34, de 21 de Novembro de 1928.

68 Decreto n.º 14 594, de 28 de Janeiro de 1928.

69 Segundo a F. E., n.º 34, de 21 de Novembro de 1928, era escandaloso que o vencimento de um professor estivesse mais perto do da empregada de limpeza da escola que do vencimento de um professor do ensino secundário.

70 Decreto-Lei n.º 26 115, de 23 de Novembro de 1935. Enquanto um terceiro-oficial passou a ganhar 900$00, um professor primário recebia apenas 600$00.

71 Socorri-me do índice apresentado por Ezequiel de Campos (ver *O Enquadramento...*). Outros economistas modernos fornecem-nos estimativas muito parecidas: ver Castro, A., *A Economia...*, p. 61; Alarcão, J., «Subsídios...», in *Revista de Economia*. Algumas revistas de professores do tempo apresentam valores dife-

sas categorias de professores e das possibilidades de promoção, etc., impedem uma comparação rigorosa [71 a]. E, em terceiro lugar, é complicado e falível calcular os quantitativos distribuídos a título de remuneração extraordinária. Até Abril de 1931, por exemplo, muitos professores receberam mais de 400$00 mensais desta maneira [72], pelo que o seu verdadeiro rendimento orçava pelos 1 040$00. Mas depois foram obrigados a fazer o mesmo trabalho sem qualquer dinheiro suplementar [73]. Por fim, outros factores, nem sempre fáceis de detectar, contribuiram igualmente para agravar a situação dos professores sob o Estado Novo: desde o Imposto de Salvação Pública, que a partir de 1928 [74] se deduziu dos vencimentos de todos os funcionários públicos, até determinações de menor peso, como por exemplo a abolição do pagamento do serviço de exames.

O quadro seguinte dos vencimentos do magistério primário deverá, portanto, ser interpretado com a máxima prudência:

Vencimentos dos Professores Primários (nominais) [75]

1911 — 1935

1911 — 15$00	1923 — 521$00
1914 — 20$00	1928 — 650$00
1919 — 25$00 [76]; 40$00	1932 — 644$00
1920 — 185$00	1935 — 600$00
1922 — 225$00; 435$00	

rentes, provavelmente distorcidos: ver F. E., n.º 636, de 2 de Julho de 1924, que defende que o custo de vida subira quarenta vezes entre 1915 e 1924, e não vinte.

71 a No propósito de minimizar esta dificuldade, procurei referir-me, sempre que possível, ao vencimento auferido pelo professor durante o primeiro ano de docência.

72 O professor que estivesse interessado — e quase todos o estavam — em dar aulas também de tarde, quando a população da sua escola excedia o limite legal, tinha direito a essa remuneração.

73 E. P., n.º 49, de 17 de Maio de 1931.

74 S. de 30 de Março de 1928.

75 Não estão aqui incluídos os vencimentos dos regentes escolares, que eram muito inferiores.

76 Recebiam uma subvenção mensal de 15$00, que lhes fixava o ordenado em 40$00.

Índices do Custo de Vida *

1914 — 100	1923 — 1719
1919 — 317	1928 — 2294
1920 — 552	1932 — 1949
1922 — 1128	1935 — 1982

Ordenados dos Professores Primários (em termos reais) **

1915 — 100	1923 — 152
1919 — 63	1928 — 142
1920 — 168	1932 — 165
1922 — 193	1935 — 151

Assim, um certo número de medidas, umas claras, outras veladas, retiraram aos professores muitas das regalias materiais de que desfrutavam em 1926, facto que até alguns salazaristas reconheceram. No Primeiro Congresso da União Nacional, o dr. Vasconcellos Porto lembrou que, como o Estado Novo não

* Campos, Ezequiel de, *O Enquadramento...*

** Fontes: F. E., n.º 124, de 27 de Maio de 1911; F. E., n.º 15, de 9 de Junho de 1912; F. E., n.º 51, de 16 de Fevereiro de 1913; F. E., n.º 65, de 25 de Maio de 1913; F. E., n.º 70, de 29 de Junho de 1913; F. E., n.º 281, de 4 de Agosto de 1917; F. E., n.º 287, de 15 de Setembro de 1917; F. E., n.º 290, de 6 de Outubro de 1917; F. E., n.º 317, de 13 de Abril de 1918; F. E., n.º 325, de 8 de Junho de 1918; F. E., n.º 362, de 8 de Março de 1919; F. E., n.º 413, de 28 de Fevereiro de 1920; F. E., n.º 443, de 16 de Outubro de 1920; F. E., n.º 444, de 23 de Outubro de 1920; F. E., n.º 528, de 3 de Junho de 1922. P. P., n.º 5, de 9 de Março de 1919; P. P., n.º 8, de 30 de Março de 1919; P. P., n.º 156, de 28 de Setembro de 1922; P. P., n.º 157, de 5 de Outubro de 1922; P. P., n.º 159, de 19 de Outubro de 1922; P. P., n.º 160, de 26 de Outubro de 1922; P. P., n.º 175, de 31 de Janeiro de 1923; P. P., n.º 193, de 21 de Junho de 1923; P. P., n.º 200, de 9 de Agosto de 1923; P. P., n.º 202, de 30 de Agosto de 1923; P. P., n.º 332, de 28 de Março de 1926; P. P., n.º 398, de 31 de Julho de 1927.

podia aumentar o magistério primário, era imperativo que os membros da U. N. o vigiassem de perto, a fim de identificarem «os descontentes (que resmungavam) por insuficiência de ordenado» [77].

É indiscutível que a vida dos professores primários se tornou cada vez mais difícil. O orçamento publicado pela revista dos professores em 1930 [78], se bem que modesto, pressupunha um rendimento que a esmagadora maioria deles estava longe de possuir. Só em produtos alimentares uma família de cinco pessoas gastava diariamente o seguinte:

2,5 kg de pão	5$50
1,5 l de leite	3$00
500 g de carne	5$00
3 kg de batatas	1$50
5 ovos ou 250 gr. de bacalhau	1$75
500 gr. de arroz	1$50
3 dl. de azeite	1$75
lenha	1$50
	21$50

Esta despesa com a alimentação traduzia-se em 645$00 por mês, ou seja, praticamente o valor do ordenado que os professores recebiam. A situação era provavelmente ainda pior no caso dos homens colocados nas cidades, que tinham de sustentar a família sem outras fontes de receita, ao passo que uma professora casada sempre contava com o complemento do salário do marido e os professores que viviam no campo cultivavam frequentemente uma pequena porção de terra.

Tradicionalmente, os professores gozavam do direito ou a uma habitação ou a um subsídio de renda de casa. Em períodos de inflação moderada, os subsídios constituíam uma ajuda significativa, especialmente nas áreas rurais, onde as rendas não

[77] Primeiro Congresso da U. N., 1934.

[78] P. P., n.º 423, de 22 de Fevereiro de 1930; R. de 6 de Setembro de 1934.

atingiam valores elevados. No entanto, em períodos de grande inflação, como no princípio dos anos 30 e sobretudo nas grandes cidades [79], já o mesmo não sucedia. Na verdade, enquanto os ordenados geralmente acompanhavam a subida do custo de vida, os subsídios de renda de casa nunca o fizeram [80]. O facto de o montante das subvenções estar entregue ao critério arbitrário das câmaras locais representava um problema adicional, que o novo regime, evidentemente, agravou [81].

Uma outra queixa constante dos professores dizia respeito ao atraso com que recebiam os ordenados. Mesmo com a melhoria da máquina burocrática do Estado verificada no Salazarismo, os atrasos chegavam a meses [82], e mais ainda se se tratava de subsídios ou despesas específicas. Altamente centralizado, o aparelho de Estado nunca conseguiu fazer funcionar com eficácia os serviços do ensino primário. E, mais importante ainda, o desemprego constituía uma ameaça permanente [83]. Em 1927, o jornal da C. G. T., *A Batalha,* dizia haver 4 000 professores sem emprego [84]. Perante isto, as autoridades deliberaram introduzir *numerus clausus* em todas as Escolas do Magistério Primário, para evitar a inundação anual do mercado com mão-de-obra excedentária. Contudo, em contradição com esta medida, o Ministério da Instrução Pública determinou igualmente reduzir o número de postos de trabalho [85], o que só contribuiu para agravar a situação [86].

[79] Em 1928, enquanto uma renda de casa em Lisboa podia custar entre 300$00 e 400$00 por mês, os professores recebiam apenas 12$50. Ver N. de 19 de Junho de 1928.

[80] P. P., n.º 344, de 20 de Junho de 1926.

[81] Ainda que a amplitude da variação fosse fixada pelo Ministério, a administração local podia escolher, como muitas vezes fez, a mais baixa quantia possível.

[82] D. M. de 21 de Abril de 1932.

[83] O desemprego era já uma realidade quando se deu o golpe de 1926. Para valores exactos, ver a revista dos professores P. P., n.º 343, de 13 de Junho de 1926.

[84] B. de 17 de Abril de 1927.

[85] Decreto n.º 18 819, de 5 de Setembro de 1930.

[86] Para uma proporção de 70 alunos por professor, teriam sido necessários pelo menos 20 000 docentes para uma cobertura total do País. Ver D. N. de 11 de Setembro de 1931.

Se os ordenados eram baixos, os benefícios de natureza social praticamente não existiam. Anos antes, os professores tinham espontaneamente tentado organizar uma cooperativa funerária, *A Lutuosa*, cujos objectivos consistiam na concessão de subsídios de funeral e na prestação de auxílio na velhice [87]. Todavia, a organização pelo Estado Novo de um esquema de assistência social, de inscrição obrigatória, as Caixas de Previdência, destruiu a débil estrutura autónoma que desde 1922 o professorado vinha diligente e entusiasticamente tentando construir. As Caixas liquidaram aquilo com que os professores mais tinham sonhado: participar na resolução dos problemas que directamente lhes diziam respeito e para cuja solução estavam dispostos a contribuir do seu bolso.

Quando adoeciam — o que frequentemente sucedia [88] —, os professores perdiam invariavelmente o emprego. As pensões de reforma eram tão exíguas que quem teimasse em viver delas morreria de fome [89]. De maneira geral, a assistência social fora sempre tão insignificante que parece absurdo afirmar que diminuiu sob o Estado Novo. No entanto, é facto que isso aconteceu; se considerarmos um caso específico, por exemplo, o das professoras grávidas, verificamos que os seus dois meses de baixa

---

[87] P. P., n.º 344, de 20 de Junho de 1926. Como em outros países, o primeiro e mais prezado benefício conseguido nos primórdios do movimento operário era o subsídio de funeral. Ver Hobsbawm, E. J., *Industry...*, p. 88.

[88] A tuberculose era ao tempo uma doença corrente entre muitos grupos profissionais e que atacava também muitos professores. Se adoecesse, o professor com menos de 15 anos de serviço «efectivo» perdia o emprego. Ver M. I. P., 1935 (Santarém).

[89] Os professores com menos de 30 anos de serviço recebiam apenas uma pensão irrisória; ver *Ens. Prim.*, n.º 33, de 25 de Janeiro de 1931. Havia muitos pedidos para os professores contribuírem voluntariamente para o seu fundo de pensões. Veja-se, por exemplo, *Ens. Prim.*, n.º 33, de 25 de Janeiro de 1931. Os professores reivindicavam com frequência que lhes fosse concedida uma reforma opcional após 25 anos de serviço com direio a $^5/_6$ do vencimento, e após 30 anos com direito à totalidade do vencimento. Só os professores com mais de 60 anos de idade e 40 anos de serviço tinham direito à pensão completa; abaixo destes limites, recebiam apenas uma fracção do vencimento, proporcional aos anos de serviço. Veja-se Sampaio, J. S., *O Ensino...*, Vol. II, pp. 190-192.

foram reduzidos para uma bizarra combinação de 23 dias (8 antes e 15 depois do parto)[90].

Segundo a ortodoxia salazarista, assegurar o bem-estar social não pertencia às funções do Estado e os seus adeptos defendiam, portanto, que ele se devia limitar a auxiliar as famílias muito numerosas. Assim o jornal católico *Novidades* lançou uma campanha a favor da concessão de abonos de família aos professores cujos núcleos familiares fossem superiores à média e que, por isso, se debatessem com mais dificuldades[91]. A campanha, porém, não teve qualquer êxito imediato.

Com ordenados tão modestos, muitos professores primários — sobretudo os radicados nos centros urbanos — viam-se obrigados a procurar outras fontes de receita. Quando ensinavam nas cidades, não tinham muita dificuldade em ganhar algum dinheiro dando lições particulares ou entregando-se a tarefas administrativas menos exigentes. Legalmente só precisavam de estar na escola relativamente pouco tempo — três horas e meia por dia —, o que lhes deixava algumas horas livres. Em princípio, não podiam ter outro emprego[92]. Mas, na prática, ninguém se dava ao incómodo de verificar se respeitavam a lei neste particular. De um modo geral, eram os homens quem mais necessidade tinha de trabalho suplementar. Um deles, de uma escola da capital, explicou numa entrevista como conciliava as duas coisas: «Até às 15.30, como sabe, tenho a escola; das 16 às 18 horas faço uma pequena escrita comercial; e das 20 às 22 horas ensino particularmente seis rapazes»[93].

Nas zonas rurais, os professores recebiam com frequência presentes dos pais dos alunos. As dádivas em espécie constituíam uma forma tradicional de estes demonstrarem a sua

[90] D. M. de 29 de Maio de 1933.

[91] N. de 4 de Março de 1930. Só mais tarde, no fim da Segunda Guerra Mundial, viria a ser institucionalizado o abono, ainda que o seu montante tenha sido sempre irrisório (Decreto-Lei n.º 32 192, de 13 de Agosto de 1942).

[92] A partir de 1926, os professores primários foram ainda compelidos por lei a desempenhar graciosamente duas outras funções: as de juiz de paz e secretário da Junta de Freguesia (Decreto n.º 12 535, de 23 de Outubro de 1926; N. de 5 de Maio de 1931). A princípio ainda protestaram, mas sem resultado.

[93] S. de 12 de Junho de 1930.

gratidão pelos professores que ensinavam realmente alguma coisa aos filhos. Ao contrário dos funcionários das finanças e outros representantes do Estado, os professores primários eram considerados «pessoas generosas que (faziam) o favor de (...) ensinar (as crianças) a ler» [94]. Todavia, não passa obviamente de um exagero afirmar que os camponeses «de desentranhavam em dádivas e recompensas» [95], coisa que só um republicano podia ter imaginado e escrito.

Dada a exiguidade dos seus proventos, os professores não estavam em situação de recusar os presentes. As ofertas variavam substancialmente de terra para terra e ainda conforme a época do ano: tanto podiam ser «as primícias das colheitas (ou) o melhor bocado (... do) porco» [96], como «meia dúzia de frangos, um par de cabritos, uns queijos, um decalitro de azeite, etc.» [97]. No entanto, mesmo para os professores especialmente afáveis não se tratava de um «pagamento» seguro e certo, visto que dependia em larga medida da riqueza da terra, das condições climatéricas e do interesse geral pela educação.

Nas cidades, não se davam tantos presentes e os que se davam tinham por regra um móbil mais interesseiro. Esta motivação diferente transparece claramente num anúncio publicado durante a época de exames no *Diário de Notícias:* «Os filhos de V. Ex.ª ficaram bem nos seus exames? As mais lindas prendas para os seus professores encontram-se nas *Artes...*» [98]. Paradoxalmente, poucos professores achavam isto uma ofensa ao seu *status* profissional. Na realidade, constituía prática corrente que os pais «agradecessem» a bondade do professor em reconhecer a «inteligência» do aluno com uma pequena oferta.

O *status* do magistério primário dependia em larga medida do prisma social através do qual era encarado. Como afirmava *O Século,* havia quem olhasse o professor «com inveja» e quem

[94] R. de 15 de Outubro de 1934.

[95] *Ibidem.*

[96] *Ibidem.*

[97] N. de 5 de Junho de 1928; vide também Dória, J., *A Vida...*, p. 101.

[98] S. N., n.º 350, de 10 de Agosto de 1933. (O anúncio apareceu no *Diário de Notícias*).

o olhasse «com desprezo»[99]. Sem dúvida que os membros das classes dominantes pouco respeito nutriam pela profissão, facto bem ilustrado pelo termo com que um grupo de professores universitários a adjectivou numa carta dirigida ao governo: «humilhante»[100]. Para eles, tratava-se de uma actividade declaradamente desprezível, apenas própria para os «pobres»[101].

Entre os camponeses analfabetos a função do professor primário despertava sentimentos confusos. No seio das pequenas comunidades rurais, o padre e o professor primário pertenciam às camadas superiores, pelo que a atitude dos camponeses para com eles se revestia de uma certa ambiguidade, sobretudo no caso dos professores. Estes, tanto podiam despertar admiração, por muitas vezes serem também de baixa extracção social, como ressentimento, por haverem «subido na vida», ou até hostilidade, caso fossem vistos como ciosos representantes da «respeitabilidade»[102] ou de uma autoridade repressiva estranha. E, frequentemente, a admiração, a inveja e a cólera misturavam-se[103].

Dado o seu domínio da palavra escrita e as suas mais amplas relações sociais, os professores constituíam, sobretudo no caso dos homens, a mais importante ligação entre as comunidades rurais e o mundo exterior; durante a República desempenharam até com frequência um papel relevante na vida polí-

[99] S. de 6 de Fevereiro de 1930.

[100] R. de 26 de Agosto de 1933.

[101] *Vide* Dinis, J., *A Morgadinha dos Canaviais*.

[102] Tropp, A., *op. cit.*, pp. 33-34.

[103] Já Gramsci salientou esta ambivalência na atitude dos camponeses para com os «intelectuais» — padres, advogados, professores, etc.: «O camponês tem sempre a ideia de que pelo menos um dos filhos poderá vir a ser um intelectual (em especial padre), o que fará dele um homem distinto e elevará o nível social da família, ao mesmo tempo que facilitará o desafogo económico dos familiares, graças às relações que inevitavelmente estabelecerá com o resto da nobreza. A atitude dos camponeses para com o intelectual é ambígua e aparentemente contraditória. Respeitam a posição social dos intelectuais e, de um modo geral, a dos funcionários do Estado; no entanto, aparentam por vezes desprezo por essa posição, o que significa que a sua admiração se tinge de elementos instintivos de inveja e veemente furor». *Vide* Gramsci, A., *Prison Notebooks...*, p. 14.

tica local [104]. O seguinte trecho de prosa jacobina descreve bem a sua situação, embora não a da mestra submissa que, no Salazarismo, veio a caracterizar o magistério primário: «Amiúde se ouve dizer na aldeia a propósito de tudo: foi o sr. professor que disse; são palavras do sr. professor; o sr. professor também não fuma; o sr. professor também não entra nas tabernas; fiz assim, porque o sr. professor me disse que desta maneira procedia melhor, etc., etc.» [105]. Com o aumento do recrutamento de mulheres, que assumiu proporções sem precedentes nos anos de 1930-1950, quase se obliterou a função do professor como guia da opinião nas comunidades de província. Mas, não obstante a sua existência retirada, as professoras desfrutavam ainda do máximo de prestígio a que uma mulher podia aspirar na sociedade rural [106].

Nos centros urbanos, o prestígio dos professores primários era menor, sobretudo porque ocupavam uma posição mais baixa na hierarquia social. Também o prestígio inerente à instrução beneficiava menos os professores das cidades do que os seus colegas do campo, ao mesmo tempo que o seu baixo nível de remuneração se tornava muito mais evidente e desvantajoso no contexto urbano, onde tinham de comprar tudo. Como lembrava ao governo *A Federação Escolar,* não se mantinha facilmente uma boa reputação quando se devia dinheiro ao merceeiro [107].

A natureza mais «rebelde» das crianças e dos pais urbanos contribuía igualmente para o fraco prestígio do professor primário. Se, por um lado, os habitantes da cidade talvez entendessem melhor a utilidade da instrução, mostravam-se, por outro, menos dóceis do que os pais e os alunos rurais [108].

---

104 Como refere Cutileiro, «durante os últimos anos do regime monárquico e até ao fim do período republicano, foram de professores primários as vozes mais expressivas entre os radicais anti-clericais e os democratas republicanos». Veja-se Cutileiro, J., *op. cit.,* p. 264.

105 R. de 25 de Junho de 1932.

106 Cutileiro, J., *op. cit.,* p. 264.

107 F. E., n.º 20, de 23 de Março de 1927.

108 Ainda que se não possa generalizar, vale a pena citar o que escreveu um professor inglês anónimo do século XIX a respeito dos seus alunos pobres de Londres: «No que se refere à compostura,

De um ponto de vista de classe, o professor primário situava-se fundamentalmente numa posição intermédia. Frequentemente, não passava de um ser socialmente «desenraizado», que se encontrava a meio caminho entre a «gente boçal, rude, de espírito duro e alcantilado» e os «engravatados incultos, de erudição barata, assíduos frequentadores de botequins, de *mentideros* e *cabarets*»[109]. O isolamento era o preço que muitos, sobretudo os homens, pagavam pela sua «respeitabilidade» e «ambições culturais»[110].

Esta posição social intermédia justifica a acuidade com que os professores sentiam os problemas de *status*. Qualquer sentido de humor que pudessem ter desvanecer-se-ia ao verem como a sua profissão aparecia caricaturada nos palcos da «revista» lisboeta[111], onde amiúde os retratavam como personagens patéticas e desgraçadas. A insegurança e a «inveja de classe» que atormentavam o professor da cidade são bem ilustradas pelo seguinte comentário de um deles, após uma visita a um antigo aluno, que entretanto enriquecera: «Se o professor primário

ao respeito pelo professor ou à disciplina de qualquer espécie, são verdadeiramente singulares. Não pode haver escola pior que esta (...). O simples casaco do professor constitui para eles um símbolo de classe e de respeitabilidade, pois, embora possam desconhecer o significado do termo, sabem muito bem, ou pelo menos pressentem-no, que somos os representantes de seres com os quais sempre se consideraram em guerra». Veja-se Tropp, A., *op. cit.*, pp. 9-10. Em Inglaterra eram frequentes ataques de pais e até de alunos aos professores; em Portugal a atmosfera de repressão que prevalecia frustrou provavelmente muitos desígnios revanchistas. Registaram-se, no entanto, alguns casos de agressões a professores e actos de vandalismo em escolas.

109 F. E., n.º 216, de 27 de Abril de 1932.

110 De novo é interessante verificar como estamos perante uma duplicação daquilo que se passou em Inglaterra um século antes. «Os nossos professores primários, particularmente nas paróquias rurais», lê-se num número de 1894 de *The School Guardian*, «encontram-se na maioria das vezes consideravelmente isolados. (...) O seu nível educacional superior eleva-os acima dos operários, da maior parte dos lavradores e dos pequenos lojistas; contudo, de uma maneira geral também não se encontram socialmente equiparados aos membros do clero ou da nobreza». Veja-se Tropp, A., *op. cit.*, p. 147.

111 E. P., n.º 81, de 27 de Dezembro de 1931.

tivesse leitos de mogno, *édredons*, espelhos *bisautés*, cadeiras estofadas e ganhasse, pelo menos, 1 000 a 1 200 escudos mensais, não teria tanta gente de alta e baixa craveira que lhe dirigisse insultos»[112]. Não raramente o desdém que as classes altas votavam aos professores só se comparava à desconfiança com que os olhavam alguns membros das classes trabalhadoras.

No entanto, vale a pena sublinhar que se pode cair no extremo de exagerar este sentimento de humilhação e insegurança de *status*. Com efeito, eram sobretudo os elementos do corpo docente mais evoluídos e com acesso à imprensa que se queixavam. Só que estes estavam longe de constituírem o professor primário típico: praticamente não havia mulheres entre eles e quase todos militavam no sindicato ou na política. Além disso, tinham sido precisamente eles a desfrutar, sob o regime republicano, de um tratamento mais favorável e a obter um certo reconhecimento oficial. E, por conseguinte, eram especialmente esses que se sentiam humilhados e irritados com a sua despromoção e a política do Estado Novo. Mas que dizer da «maioria silenciosa» composta pelos 70 % de professoras? Por que óptica encaravam o seu *status* e as mudanças verificadas na cena política? Dado que se mantinham literalmente silenciosas, torna-se muito difícil responder. É, no entanto, quase certo que a frustração não as assaltava com a intensidade manifestada em quase todas as revistas profissionais. Além disso, algumas delas, e especificamente as de recrutamento recente, beneficiavam já do novo sistema de patrocinato que então despontava: a sua selecção dependia da recomendação feita pelo padre ou pela figura mais influente da terra. Para essas raparigas — a catequista, a pupila do pároco, a sobrinha da governanta —, a mudança de regime político só trouxera vantagens, porque à hierarquia social tradicional deviam o seu

112 F. E., n.º 203, de 27 de Janeiro de 1932. Ainda que o *status* dos professores primários ingleses tenha melhorado durante o século XIX, continuavam a sofrer os ataques das classes médias tradicionais dirigidos não só à educação popular como aos serviços sociais e à nova burocracia. Esta atitude de hostilidade contribuiu, como em Portugal, para reforçar a insegurança dos professores quanto ao seu *status*. Veja-se Tropp, A., *op. cit.*, pp. 33-34 e 147.

recém-adquirido prestígio. Poucas razões tinham para se sentirem humilhadas. Por outro lado, o *status* das professoras casadas não dependia, no fundo, da sua profissão, dependia sobretudo da do marido, provavelmente o farmacêutico da terra, um comerciante ou um funcionário público.

Por fim, as acções e a personalidade de um dado professor podiam igualmente desempenhar um papel importante no modo como os camponeses ou os trabalhadores em geral o viam. Não se deve concluir dos múltiplos relatos de «isolamento social» ser esta a experiência comum ao professorado inteiro. Houve certamente professores que, pela sua sensibilidade, competência e apego à vida local, não experimentaram dificuldades em comunicar com as populações ou em atrair alunos à escola, e que conquistaram a admiração geral [113].

Porém, admirados ou não, os professores podiam eventualmente influenciar a opinião pública, por causa da sua posição social intermédia e das potencialidades do seu papel didáctico. Não admira, por isso, que constituíssem uma fonte de preocupações para as autoridades; de facto, de todo o corpo docente do País, só eles estavam em contacto estreito com as classes trabalhadoras. Como dizia um director-geral: «Nas novas operações (de luta), o primeiro e o mais arriscado lugar era o (...do professor primário). (Era ele...) quem suportava o contacto mais próximo e mais perigoso com o inimigo, (...) quem (...) (combatia) frente a frente com a ignorância, com a indisciplina social (...), com o estado de miséria de muitas

[113] No seu livro sobre uma aldeia francesa, R. Thabault criticou o conceito da vida isolada do professor rural, como fora expresso em França por Barrès. Thabault defende que havia muitos professores, como o que ele próprio tivera, que eram admirados e respeitados como «dedicados filhos da sua aldeia e focos de irradiação de optimismo, fé, moralidade e cultura»; veja-se Thabault, R., *Education...*, p. 211. Talvez as raízes dos *instituteurs* franceses fossem suficientemente fortes para os aproximar mais do campesinato, o que não sucedia na mesma medida em Portugal, onde, como por exemplo, em Inglaterra, os professores eram frequentemente vistos, no primeiro caso, como agentes de um governo centralizado e, no segundo, como representantes de uma cultura religiosa alienante.

populações (e) com todas as formas do Mal» [114]. Mas, após dez anos de doutrinação, os medos iniciais estavam vencidos e Braga Paixão asseveraria ufanamente, na posse de Carneiro Pacheco, que os «seus» professores formavam «a infantaria do (...) corpo do exército (educacional do Salazarismo)» [115].

Uma medida tomada pelo Estado Novo viria ainda a ajudar a degradação do *status* dos professores: o recrutamento de regentes escolares sem preparação, cuja concorrência não só os prejudicava como também desprestigiava a profissão. Indivíduos que não conseguiam ser alfaiates, sapateiros, ourives, albardeiros — profissões que requeriam uma preparação específica — podiam ver-se de súbito transformados em professores primários, «como se isso de ensinar crianças pudesse ser tarefa de ignorantes» [116]. Ao princípio, alguns professores tentaram pressionar o governo no sentido de pôr cobro a tal medida, acentuando constantemente a singularidade das qualificações necessárias ao magistério. «Assim como nos é vedado exercer a advocacia, dirigir a construção de uma ponte, medicar um doente ou manipular pílulas, também não deve ser permitido o exercício do magistério a quem não se mostre com competência para tal» [117]. Mas, em 1931, os professores já haviam perdido a batalha: os regentes estavam para ficar, e ano após ano o seu número não deixaria de aumentar. O controlo do acesso à profissão continuava firme nas mãos do Estado.

Para aqueles professores que achavam a sua função de uma importância primordial deve ter sido particularmente difícil aceitar a decadência a que chegara. Indiscutivelmente, durante a República, muito lhes fora prometido, e pouco se fizera. E também sem dúvida que durante esse período a profissão não atraíra candidatos qualificados em número suficiente, como o demonstra o progressivo decréscimo da percentagem de docentes do sexo masculino [118]. Contudo, o que se seguiu foi incomparavelmente

[114] E. P., n.º 68, de 30 de Março de 1936.

[115] *Ibidem.*

[116] R. de 11 de Junho de 1932.

[117] *Ens. Prim.*, n.º 80, de 20 de Dezembro de 1931.

[118] Quando eclodiu a Revolução de 1910, a percentagem de professores masculinos relativamente à totalidade do corpo docente

pior: a situação material do magistério deteriorou-se, o seu prestígio apagou-se, as suas possibilidades de luta colectiva desvaneceram-se. A minoria militante tornou-se uma ilha — assediada, humilhada, esquecida — num oceano de pobreza, conformidade e submissão.

A ideologia dos professores primários durante o período em estudo é extremamente difícil de analisar devido a uma censura que apenas permitia a expressão de ideias nacionalistas. Além disso, são escassas as memórias de professores primários, e as que puderam publicar-se depois de 1926, não são, obviamente, representativas [119].

Muitos professores democráticos mantiveram provavelmente a sua fé republicana até ao fim, sem jamais traírem as suas convicções. Outros, se bem que atraídos pelas ideias republicanas sobre o valor da instrução, poderão ter-se assustado com o «extremismo» da República e evoluído para posições mais conservadoras. Para aqueles — e não é possível determinar o seu número — que supunham essencial o regresso à ordem, qualquer governo que se mostrasse disposto a combater as «baixas e atrevidas solicitações da turba-multa infrene» [120] (como uma mestra se referia às massas populares) mereceria aprovação. E alguns talvez aderissem mesmo à ideologia nacionalista, autoritária, com a sua ênfase em Deus e na família. A sociedade que os educara continuava paternalista e tradicional, além de que deviam agora a sua promoção social à benevolência dos senhores e dos padres locais. De qualquer maneira, para a maioria a ideia de uma hierarquia social natural não era de forma alguma alheia à sua experiência quotidiana. Mas o fosso entre gerações que separava os velhos dos novos introduzia aqui algumas diferenças.

A posição do professor primário tornava-o particularmente «vulnerável» do ponto de vista ideológico: tão depressa o levava a aceitar uma ideologia progressista, que valorizava o

do ensino primário era 46 %; em 1921 diminuira para 39 % e, em 1926, para 33 %. Veja-se Sampaio, J. S., *op. cit.*, p. 42.

[119] Dória, J., *A Vida...*; Vieira, A., *Rosas e Espinhos...*; Bernardo, M., *Memórias...*

[120] Vieira, A., *Rosas e Espinhos...*

seu papel na sociedade, como a abraçar uma ideologia reaccionária, em muitos aspectos mais adequada às suas origens sociais e à sua carreira. Todavia, o que provavelmente acabou por o caracterizar sob o Estado Novo, foi a apatia política e a indiferença geral pelos debates ideológicos.

5. A CARREIRA DOCENTE

A partir do momento em que saía das Escolas do Magistério Primário, o principal sonho de um professor ambicioso reduzia-se a obter uma vaga em Lisboa ou no Porto, coisa que, lamentavelmente, passou a ser cada vez mais inatingível [121]. Na sua grande maioria, os professores viam-se forçados a leccionar a vida inteira na província; em 1931, por exemplo, 91 % ensinava em zonas rurais [122]. A ambição de fugir ao campo explica as frequentes mudanças do corpo docente das escolas do interior, especialmente das áreas mais isoladas. Todos os anos os professores procuravam colocação mais perto dos dois grandes centros urbanos ou das principais cidades do País. Como observava um inspector: «Os professores abominam a escola rural» [123].

Em comparação com as comodidades e o bulício da vida citadina, a realidade rústica parecia-lhes pavorosa, desde a miséria dos camponeses às salas de aula apinhadas com quatro classes. Aos professores rurais estava até vedado, como se queixavam numa revista, o recurso às casas de penhores [124]. Só os que ficavam colocados nas aldeias da sua naturalidade, e lá possuíam um pedaço de terra, tinham muitas vezes motivo para se sentirem felizes.

[121] Isto não se aplica, em certa medida, às professoras casadas, que tinham razões pessoais para se fixarem na localidade onde viviam os maridos.

[122] Considerando «rural» toda a área fora de Lisboa e do Porto. A. E., 1931.

[123] F. E., n.º 216, de 27 de Abril de 1932.

[124] *Ibidem*.

A carreira do professor primário era extremamente simples, dado que as promoções dependiam sobretudo da antiguidade [125]. Em princípio, havia duas categorias na profissão: a dos professores que começavam a leccionar, os chamados «auxiliares», que não gozavam de segurança de emprego [126], e os «efectivos», que já tinham o lugar garantido. Ao sair da Escola Normal, o professor trabalhava como «auxiliar» por um período de cinco anos, sendo colocado, não numa escola específica, mas num distrito, podendo ser facilmente transferido de uma localidade para outra, segundo as necessidades. Ao cabo de cinco anos de docência e caso fosse recomendado pelos inspectores como «bom», candidatava-se então à categoria imediatamente superior. Em teoria, a promoção era função do número de anos de serviço e das qualificações académicas; no entanto, na prática, as coisas raramente se passavam assim.

Não havia nenhum estímulo que levasse os professores a procurar aperfeiçoar-se, uma vez que o «bom» serviço se avaliava, no fundo, não em termos de competência, mas de conformidade social e política. O outro único critério, além da opinião dos inspectores, baseava-se no número de alunos apresentados a exame no fim de cada ano. Surpreendentemente, porém, esta última prova nem sequer tomava em consideração o total de alunos que frequentava a escola, facto que naturalmente prejudicava os professores colocados nas pequenas e/ou pobres comunidades rurais [127]. Se bem que aparecessem várias queixas contra este sistema flagrantemente injusto, nunca se chegou a tomar qualquer medida para o corrigir. Era um critério fácil, estandardizado, «objectivo».

---

[125] Os ordenados dos professores aumentavam com o tempo de serviço. Ao fim de dez anos recebiam um subsídio de 50$00 mensais; ao fim de vinte, de 100$00; ao fim de trinta, mais 100$00 — subvenções irrisórias, que o Estado Novo reduziu ainda em 1938 (F. E., n.º 206, de 6 de Março de 1938).

[126] Estas categorias modificaram-se ao longo dos anos; como já foi dito, a categoria de «auxiliar» foi criada em 1930 (Decreto n.º 18 819, de 5 de Setembro de 1930), com o objectivo de reduzir o número de vagas para professores.

[127] R. de 14 de Agosto de 1931; N. de 27 de Novembro de 1928.

Em último lugar, à margem da profissão, existiam os regentes escolares. Institucionalizados em 1931, estes constituíam um dos melhores símbolos da política educacional do Estado Novo. Inicialmente uma boa «integridade moral e intelectual» era quanto bastava, de um ponto de vista legal, para se ser regente [128]. Alguns anos mais tarde, contudo, as autoridades viram-se obrigadas a reconhecer que o regime não funcionava bem e, consequentemente, determinaram que os regentes passassem a fazer um exame prévio [129], tão simples como aqueles para que iam preparar os futuros alunos [130]: uma medida que, sem surpresa, nada contribuiu para corrigir a situação.

De maneira geral, os regentes não passavam de indivíduos pobres e semi-analfabetos, incapazes de encontrar outro emprego não manual, que haviam conseguido, graças às suas boas maneiras, carácter submisso e prendas semelhantes, levar o padre ou uma figura influente da terra a interessar-se pela sua sorte. A sua preparação para o cargo era, como se depreende, absolutamente nula.

6. O NÚMERO DE PROFESSORES

Em 1931 o número dos professores primários cifrava-se em 8 818 [131]. Portugal encontrava-se, neste particular, numa situação idêntica à da Prússia em 1840, onde a proporção era de 14 professores para cada 10 000 habitantes [132]. No Portugal salazarista, no entanto, a composição do corpo docente modificou-se por duas vias: pelo crescente recrutamento de mulheres e, mais significativamente, de regentes escolares.

[128] Decreto n.º 26 604, de 30 de Novembro de 1931.

[129] Decreto n.º 25 797, de 28 de Agosto de 1935.

[130] Consistia num ditado com 12-15 linhas, numa redacção com 15 linhas, em seis problemas e numa aula perante uma classe, com a duração de trinta minutos (Portaria n.º 8731, de 4 de Junho de 1937).

[131] A. E., 1931 (este valor não inclui os professores primários do ensino particular, cujo número era no entanto diminuto).

[132] Cippola, C., *Literacy...*, pp. 28-29.

Em 1911, a percentagem das professoras fora de 54 %, valor pouco elevado, quando comparado com a evolução futura. No entanto, esta percentagem foi aumentando progressivamente durante o período republicano: em 1916 atingiu 61 % e em 1926, 67% [133]. Todavia, só com o Estado Novo ultrapassou os 70 e 80 % [134]. E, o que é mais notável, quando, em 1942, reabriu a Escola Normal, 87 % dos seus alunos eram mulheres [135].

A percentagem de regentes (sobretudo mulheres) no seio do professorado duplicou entre 1936 e 1940 (de 9 para 18 %). Obviamente, só deveremos incluir os regentes na categoria de docentes se aceitarmos como «professor» todo aquele a quem o Estado paga como tal; se se excluírem os regentes das estatísticas oficiais, verificamos que a proporção professores/habitantes decresceu a partir de 1930 [136].

Dóceis, baratas e politicamente conservadoras, as mulheres tinham as qualificações ideais para educar os filhos dos pobres. Como um dos objectivos fundamentais da escola salazarista consistia na divulgação do catecismo, consideravam-se as mulheres os melhores agentes para o fazer: como salientou *A Federação Escolar*, entre elas se recrutavam as «Filhas de Maria» [137].

---

[133] Sampaio, J. S., *op. cit.*, p. 42.

[134] Em 1931 era 68 %; em 1940, 73 % (A. E., 1931 e E. Ed., 1940-1941); as percentagens no caso das regentes eram muito mais elevadas: por exemplo, 86 % em 1940.

[135] Percentagens apuradas a partir dos registos de matrículas na Escola do Magistério de Lisboa. *Vide* também Sampaio, J. S., *op. cit.*, vol. II, p. 79, onde põe em relevo o decréscimo do número de professores entre 1926 e 1954 (de um índice de 100 para 43).

[136] O número global de professores decresceu de 9488 em 1930, para 8818 em 1931. Ver Decreto n.º 19 531, de 30 de Março de 1931; F. E., n.º 154, de 5 de Setembro de 1930; D. N. de 28 de Outubro de 1930; R. de 29 de Novembro de 1930.

[137] F. E., n.º 79, de 11 de Setembro de 1929, que escreve: «enquanto nós nos preocupamos com este crime social, a reacção desdentada, cínica, borracha e estúpida, desfere gargalhadas de triunfo! A ela convém-lhe mais o elemento feminino onde as «Filhas de Maria» pululam e um ou outro elemento masculino que lamentavelmente mistura a sublimidade da sua profissão com a particularidade das suas crenças».

Além disso, de acordo com a ideologia oficial, as mulheres possuíam qualidades intrínsecas para tratar com crianças, o que contrariava totalmente o argumento republicano de que aquelas não serviam para a profissão, devido ao «seu temperamento e constituição física», que as tornavam incapazes de propagar «ideias justas», combater vícios e preconceitos, e estimular a vida local [138].

7. A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES

Como seria de prever, a preparação dos professores primários foi profundamente afectada pelos novos parâmetros impostos à educação popular. Como sucedera em outros países, às limitações aplicadas à noção de educação do povo correspondeu um estreitamento da preparação dos professores. Os regimes conservadores têm normalmente consciência dos perigos decorrentes de uma preparação «excessiva» dos professores primários, e alegam geralmente que ela apenas consegue transformá-los em indivíduos vaidosos e irrequietos, com vãs pretensões sociais. Mesmo uma figura como Sir Kay-Shuttleworth defendeu essa opinião na Inglaterra oitocentista [139]. Em França, Falloux teve receios bem piores: a sua legislação atacou directamente as *Écoles Normales*, com a alegação de que haviam inculcado nos professores primários um espírito de resistência à religião [140]. Do mesmo modo, em 1822, Frederico Guilherme III declarou que a preparação dos professores primários prussianos devia ser reduzida e controlada, pois, caso contrário, «em lugar de se restringirem à instrução básica dos jovens, os professores primários formariam as crianças de acordo com o seu inadequado e prevertido saber, difundi-lo-iam entre as crianças, segundo o seu

---

138 R. de 20 de Julho de 1932.

139 Tropp, A., *op cit.*, p. 14.

140 Afortunadamente, o governo de Luís Napoleão mostrou-se hesitante sobre a conveniência de encerrar as *Écoles Normales* e de adoptar o antigo sistema de «professores-alunos», como advogara Falloux, pelo que muitas dessas medidas nunca chegaram a entrar em vigor. Veja-se Anderson, R. D., *Education...*, pp. 47-54.

arbítrio, e encaminhá-las-iam para uma direcção perniciosa aos seus espíritos simples e abertos»[141].

As ideias salazaristas estavam, por conseguinte, longe de serem originais. Quando, em 1938, o deputado Moreira de Almeida dizia que «as habilitações (dos professores primários) (...) não se queriam nem de mais nem de menos»[142], apenas expressava os temores reaccionários que tantos outros governantes europeus haviam sentido um século antes.

Com um zelo incansável, os políticos do Estado Novo dedicaram-se a anular as ideias republicanas sobre o assunto, conseguindo impor o regresso ao conceito tradicional, e mais seguro, de que ao professor primário só se devia exigir «uma natural vocação para o ensino». Apetrechá-lo com uma cultura geral era não apenas supérfluo como nocivo. As Escolas Normais destinavam-se exclusivamente à formação das almas dos professores, não devendo jamais aspirar a ser universidades em miniatura, como acontecera na República. Nelas, não se autorizariam, assim, debates filosóficos sobre os fins últimos do processo educativo[143], controvérsias sobre a escola única, discussões sobre a moderna psicologia infantil, etc. E não se ministraria mais do que aquilo que a Câmara Corporativa apelidava de «a tecnicidade peculiar do ensino»[144].

Eventualmente, o Estado Novo veio a criar as suas próprias Escolas do Magistério Primário. Contudo, antes que o fizesse, impunha-se encerrar as antigas durante uns anos, como muitos sectores ultra-reaccionários há já algum tempo advogavam: As *Novidades*, por exemplo, defendiam que não era necessário qualquer preparação especial para ensinar os filhos dos pobres e que, portanto, as Escolas Normais não passavam de uma incongruência. Por fim, o símbolo supremo das ambições e da fé republicana na educação foi aniquilado: esse foco de indisciplina e de imoralidade, onde os alunos aprendiam, como

---

[141] Samuel, R. H., e Thomas, R. H., *Education...*, p. 55.

[142] D. S. de 24 de Março de 1938.

[143] Estas proibições acabaram por ser consignadas na lei: ver Decreto n.º 32 629, de 16 de Janeiro de 1943.

[144] Relatório da Câmara Corporativa, D. S. de 4 de Março de 1938.

acusava o reaccionário jornal *A Educação Nacional*, que «o filho se pode revoltar contra o pai»[145], desaparecia da face da terra.

As Escolas Normais tinham constituído o cerne do empenhamento dos republicanos na educação. Pela primeira vez na história de Portugal, a República determinara, em 1911, que nenhum indivíduo podia ensinar sem um diploma[146]. Em 1918, abriu a nova Escola Normal de Lisboa; um ano mais tarde, o mesmo sucedia com as do Porto e Coimbra. Apresentavam um vasto currículo (dezanove disciplinas, desde Francês e Inglês a Economia e Contabilidade); um nível elevado de condições de admissão e um curso que, dadas as circunstâncias, era manifestamente longo (quatro anos). Mesmo antes de se dar início ao primeiro curso, os legisladores viram-se na necessidade de lhe conferir um carácter mais realista. No entanto, o majestoso edifício da Escola Normal de Lisboa continuou a ser ironicamente chamado a «Sorbonne de Benfica», não apenas pela sua vastidão, como ainda pelas suas evidentes aspirações a uma certa proeminência intelectual. Com efeito, ela conseguiu recrutar um corpo docente altamente qualificado, contando como director um pedagogo muito reputado e, entre os docentes, professores universitários notáveis[147].

O número dos alunos que anualmente concluíam o curso representava apenas uma escassa minoria relativamente ao conjunto dos professores não qualificados. Em 1921-1922 diplomaram-se apenas 175 alunos, e em 1926-1927, 223 (numa força de trabalho global de aproximadamente oito mil docentes)[148].

---

145 D. N. de 14 de Outubro de 1931 (entrevista com A. Figueirinhas, editor do jornal *Educação Nacional*).

146 Devido às dificuldades óbvias de fazer respeitar na prática o princípio, os republicanos viram-se no entanto obrigados a aceitar nas escolas muitos professores não qualificados.

147 Entre eles, Costa Sacadura, António Aurélio da Costa Ferreira, Silva Correia, J. Santa Rita, Luís Passos e Xavier de Brito: E. P., n.º 1405, de Julho de 1974.

148 O número de alunos que frequentava as Escolas Normais parece ter oscilado ao longo dos anos. Dado o modo como eram organizadas as estatísticas e as transformações constantes das escolas, é difícil estabelecer comparações fidedignas; no entanto, é um facto que a frequência diminuiu nos anos de 1930-1936, data a partir da qual foram proibidas as matrículas. Veja-se Sampaio, J. S., *op. cit.*, p. 125; A. E., 1931; A. E., 1936.

Caso as Escolas Normais pudessem ter prosseguido a sua actividade, é possível que a sua influência viesse a fazer-se sentir. Porém, verificou-se exactamente o contrário: em 1930, com a modificação do currículo e as perseguições de que foram vítimas os professores, iniciou-se o longo caminho que conduziria à sua extinção.

Já em 1928 se dera uma primeira, ainda que fracassada, tentativa de encerramento de algumas delas[149]. Posteriormente (em 1930) o ministro Cordeiro Ramos mudou-lhes quer o conteúdo quer a designação, reduziu a duração do curso e baixou o nível das habilitações académicas exigidas no acesso[150]. O currículo decresceu de doze para seis disciplinas: Psicologia Infantil; Higiene; Pedagogia e Educação Moral e Cívica; Música; Trabalhos Manuais e Economia Doméstica. Segundo os termos do próprio Carneiro Pacheco, tratava-se de expurgar as escolas do «enciclopedismo» a favor de uma salutar formação prática[151].

Em 1935 procedeu-se a nova simplificação do currículo[152]. Aos futuros professores determinou-se que se ministrassem apenas ensinamentos de educação religiosa, didáctica da leitura e aritmética, algumas noções muito rudimentares de ciências, história e geografia de Portugal, assim como de «trato» doméstico. As professoras, por exemplo, aprendiam «como cozinhar o cozido e o assado», eram iniciadas na «arte de pôr a mesa» e nas «atitudes perante as criadas», e ainda nas mais recentes «descobertas» no campo da Psicologia Infantil e nas iniquidades do Socialismo.[153]

---

[149] Funcionavam ao tempo quatro escolas normais no País (Lisboa, Porto, Braga e Coimbra). O ministro Alfredo de Magalhães tentou encerrar as de Coimbra e Braga (Decreto n.º 15 365, de 12 de Abril de 1928), mas o seu sucessor Duarte Pacheco reabriu-as imediatamente (Decreto n.º 15 886, de 21 de Agosto de 1928).

[150] Decreto n.º 18 646, de 19 de Julho de 1930. Deixaram de se chamar Escolas Normais, e passavam a designar-se por Escolas do Magistério Primário.

[151] E. P., n.º 162, de 2 de Dezembro de 1937.

[152] Decreto n.º 25 311, de 19 de Maio de 1935.

[153] Carneiro Pacheco determinaria ainda que fizessem parte do currículo cursos especiais sobre as vantagens do Corporativismo (lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936).

Os métodos pedagógicos e a atmosfera geral das escolas mudaram radicalmente. A partir de então passou-se a exercer um controlo total sobre os alunos e todo aquele que revelasse «graves defeitos morais, espírito de rebelião ou indisciplina» via-se sumariamente expulso[154]. Aos animados debates sobre temas de vanguarda sucedeu a fastidiosa repetição de respostas decoradas. Em 1936, por exemplo, foram apresentados ao primeiro ano os seguintes dois exercícios: «Qual foi dos nossos reis ou estadistas aquele que, em seu entender, maiores benefícios prestou à Nação?» «Preencha os espaços vazios na seguinte frase: O maior rio de África é...»[155]. Em suma, tentava-se modelar os professores num «cadinho» semelhante ao que, mais tarde, eles usariam para os seus próprios alunos. As «relações sociais de escolaridade» convenientes aprendiam-se também na Escola Normal e faziam parte do currículo invisível.

Até à entrada de Carneiro Pacheco para o Ministério não se aplicou às Escolas Normais qualquer política consistente. Em vez disso, os responsáveis foram aceitando progressivamente alguns princípios gerais, como a redução da preparação intelectual, o recrutamento de alunos das zonas rurais e a ênfase na disciplina. Não obstante, continuava a reinar uma certa hesitação quanto ao modo de prosseguir estes objectivos. Um esquema de bolsas de estudo com a finalidade de atrair mais alunos das zonas rurais produzira o indesejável efeito de inundar as escolas com uma frequência excessiva[156]. Do mesmo modo, o estímulo para a abertura de Escolas Normais privadas (do que se esperava que resultasse uma disseminação de escolas pelo interior do país) mostrou-se contraproducente: em vez de se fundarem escolas no interior, como se esperava, as novas instituições particulares concentraram-se nas principais cidades[157]. Tornou-se, pois, necessário estabelecer *numerus clausus* um ano após a criação do esquema de bolsas de estudo[158], e cancelaram-se entretanto todas

[154] Decreto n.º 21 695, de 19 de Setembro de 1932.
[155] E. P., n.º 73, de 5 de Março de 1936.
[156] Decreto n.º 18 864, de 17 de Setembro de 1930.
[157] E. P., n.º 162, de 2 de Dezembro de 1937.
[158] Decreto n.º 20 254, de 25 de Agosto de 1931; Decreto n.º 31 695, de 19 de Setembro de 1932; D. N. de 23 de Agosto de 1933.

as autorizações para a abertura de escolas particulares. De maneira geral, um controlo estrito sobre as admissões impediu a entrada nas Escolas Normais de um número excessivo de candidatos e, finalmente, em Novembro de 1936 [159], o ministro Carneiro Pacheco cancelou as matrículas, tendo as escolas ficado encerradas até 1942.

A proposta de lei apresentada à Assembleia Nacional em 1938 continha a primeira sistematização da doutrina do Estado Novo sobre a preparação dos professores primários, que pressupunha, como ficou depois estipulado, «um sentido imperial, corporativo e predominantemente rural», a par de uma sã preparação moral, intelectual e física [160]. Como o deputado Teixeira de Abreu disse nessa altura, para ensinar crianças, bastava que os professores primários fossem simples e bons, «mas, quando não pudessem ser bons, ao menos que não fossem muito doutos» [161].

O encerramento das Escolas Normais afectou o desenvolvimento e a qualidade da educação popular durante décadas. Nos anos que medearam entre 1940 e 1960, centenas das já insuficientes escolas primárias tiveram de fechar as portas por falta de professor. Além disso, a qualidade da educação ministrada baixou drasticamente, como Mário de Figueiredo, o sucessor de Carneiro Pacheco, reconheceu oficialmente anos mais tarde [162].

Em 1942, após seis anos de encerramento, as Escolas Normais foram reabertas. Todavia, haviam sido modificadas a ponto de ficarem quase irreconhecíveis: o novo corpo docente compunha-se exclusivamente dos mais devotos adeptos do Salaza-

---

[159] Decreto n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936.

[160] Lei n.º 1969, de 20 de Maio de 1938. Esta lei reduziu ainda mais a duração do curso e o nível das condições de admissão; porém, como as escolas se mantiveram fechadas, não teve qualquer efeito imediato.

[161] D. S. de 26 de Março de 1938.

[162] Decreto-Lei n.º 30 951, de 10 de Dezembro de 1940, onde se reconhece que se tinham recrutado centenas de professores sem quaisquer qualificações; entretanto, até 1945, não se formou nenhum professor primário em Portugal

rismo e o currículo transformara-se numa miscelânea de doutrinas oficiais e de noções rudimentares sobre como ensinar a ler e a fazer contas [163].

Importa ainda referir que o Estado Novo criara, entretanto, um novo canal de controlo sobre os professores: os chamados Exames de Estado [164], a que, a partir de 1930, todos tinham de se submeter para obter a habilitação plena. Estes exames, instituídos na base da necessidade imperiosa de se estandardizarem os critérios de avaliação da competência do docente, constituíram uma arma poderosa nas mãos da burocracia ministerial. O ministro escolhia directamente os membros dos júris e recebia igualmente um relatório pormenorizado sobre quaisquer «ocorrências estranhas» que porventura se registassem durante as provas. Além disso, na sua maior parte, as questões incluídas nos exames eram preparadas e corrigidas na Direcção-Geral [165], sob cuja total supervisão eles se realizavam.

Como se disse, o processo proporcionava ao governo um novo instrumento para impor um padrão de conformidade aos professores: qualquer docente que se atrevesse a exprimir opiniões pouco ortodoxas sofria imediatamente uma «penalização» na classificação. Até os professores competentes e inteligentes nunca podiam estar seguros de ter uma boa nota; frequentemente, sucedia mesmo o contrário. Em 1934, dos 78 candidatos examinados em Lisboa, 9 foram reprovados [166]. Alguns deles, ignorando certamente as funções latentes das provas, apresentaram teorias «perigosas» e acabaram, por conseguinte, com classificações muito baixas. Num relatório particularmente interessante, a inspectora F. Oliveira conta como atribuiu a classificação mais elevada a dois candidatos muito «bons», por sinal ex-seminaristas, e as mais baixas a outros que se haviam revelado excessivamente «ambiciosos» [167].

---

[163] Decreto n.º 32 629, de 16 de Janeiro de 1943.

[164] Decreto n.º 18 646, de 19 de Julho de 1930.

[165] Portaria n.º 8738, de 15 de Junho de 1937.

[166] M. I. P., 1934 (Coimbra).

[167] M. I. P., 1934 (Relatório dos Exames de Estado de Coimbra).

8. O NÍVEL CULTURAL DOS PROFESSORES

Como atrás se observou, o professor primário era, por regra, um indivíduo de fraco nível cultural; nível que o Estado Novo nada fez para melhorar. Mas alguns inspectores reconheciam por vezes a existência e gravidade do problema. E também *A Escola Portuguesa* apresentou vários casos, retirados da totalidade de respostas em Exames de Estado, que são particularmente reveladores. No primeiro exemplo citado, que, segundo o articulista, se destinava a demonstrar as «deficiências de orientação» dos professores, um deles escrevia: «Os três princípios a que o bom cristão tem de obedecer são: igualdade, liberdade e fraternidade». Muitas outras respostas pateticamente revelavam uma ignorância e uma alienação totais. Numa delas, dizia-se: «Os Jesuítas fizeram grandes sacrifícios porque muitas vezes tinham que atravessar o deserto com água pela cintura»; noutra, fazia-se esta observação sobre o espírito humano: «O nosso espírito poder-se-ia comparar a um funil que, ao passo que o íamos enchendo, ia-se esvaziando ao mesmo tempo» [168]. E sublinhe-se que se tratava de professores que já haviam concluído o curso!

É verdade que as críticas correntes nos fins da década de 1930-1940 à preparação dos professores constituíam quase sempre uma acusação indirecta às Escolas Normais republicanas; no entanto, a evidência aduzida é irrefutável e existem boas razões para crer que o nível cultural dos professores não melhorou depois.

Por seu lado, a competência dos regentes era, como se calculará, ainda mais baixa. Um relatório de um inspector de Vila Real [169], chocado com o mau uso da língua, transcreve algumas composições de regentes, em provas de exame, com palavras que ele achava não «existirem», como, por exemplo: «Antes de Salazar as estradas eram *quelhos pedrejados*»;

---

168 E. P., n.º 177, de 17 de Março de 1938.
169 E. P., n.º 264, de 16 de Novembro de 1939

«Salazar, o grande *sobranceiro, ...*»; «Salazar criou *coches* e asilos»[170].

Invariavelmente, os relatórios dos inspectores centravam-se na ignorância que os professores demonstravam da ortografia, gramática e sintaxe da língua; contudo, o que todos revelavam eram igualmente as dificuldades decorrentes da inculcação ideológica. Quando se consideram as suas finalidades explícitas, a doutrinação formal dos professores primários durante o Salazarismo parece longe de ter sido bem sucedida[171]. A preparação dos professores durante os primeiros anos de Salazarismo distinguiu-se fundamentalmente pela sua acção «negativa»: em vez de criar instituições novas, o regime apoiou-se antes numa política de recrutamento diferente e em formas de repressão administrativa destinadas a forçar os professores ao conformismo e à apatia.

---

170 Óbvia confusão entre «creches» e «coches». O que é mais estranho é o facto de este exigente inspector supor inexistentes duas palavras que facilmente podia ter encontrado em qualquer dicionário — «sobranceiro» e «quelhos» — , o que não abona a sua própria competência. Resta que muitas outras palavras «estranhas» e impropriedades certamente enchiam as pobres redacções dos regentes.

171 Adepto importante do regime, o dr. Serras e Silva, que estava ciente das dificuldades específicas inerentes à formação de consciências, advogava que os professores primários fossem preparados em internatos. (D. M. de 25 de Março de 1938.) Na sua maioria, os alunos das Escolas Normais oriundos da província, que vinham para Lisboa, costumavam viver em lares religiosos, a coberto dos perigos e da corrupção da vida citadina. Nos lares, geralmente administrados por freiras ou padres, procurava-se provê-los «quer pela palavra quer pela prática, com todos os elementos necessários a uma vida sadia (e) cristã» (anúncio a um lar, V. de 30 de Dezembro de 1930).

CAPÍTULO V

AS ESCOLAS

«Os edifícios (escolares) são na sua maior parte uma variante torpe entre o celeiro e o curral»[1]. Estas palavras de Eça não haviam ainda perdido a actualidade em 1926, ano em que mais de 70 % das escolas funcionavam em instalações oficialmente consideradas «impróprias»[2]. Contudo, os dirigentes do Estado Novo achavam que o seu único dever consistia em elaborar minuciosos regulamentos sobre a decoração interior e exterior das escolas, deixando às Câmaras a responsabilidade pela sua execução material[3]. Pensava-se, de maneira geral, que uma escola modesta era quanto bastava aos filhos dos pobres[4]. Como dizia um artigo do *Diário da Manhã*[5], «uma construção térrea, com uma superfície de 48 a 50 m², tendo à entrada um pequeno vestiário de 8 m² e um gabinete com 6 m² (...), satisfaria as exigências da maior parte das aldeias». Todavia, mesmo um projecto tão modesto não passava de um sonho para muitas comunidades rurais.

---

1 Queiroz, Eça de, *Uma Campanha Alegre*, II.

2 P. P., n.º 369, de 26 de Dezembro de 1936 (valor dado pelo ministro Alfredo Magalhães).

3 Como atrás se notou, a construção de escolas estava confiada à administração local.

4 Vejam-se as ideias de Salazar a este respeito em Ferro, A., *Salazar*..., p. 106.

5 D. M., de 29 de Maio de 1933.

Mas, embora eximindo-se à responsabilidade de assegurar materialmente o sistema escolar, o Estado Novo defendia que o respectivo controlo devia ficar firmemente nas suas mãos. Deste modo, procurou-se mediante sucessivas leis assegurar que tudo nas escolas, desde o nome[6] às normas relativas ao seu estilo arquitectónico[7], ficasse a cargo do Terreiro do Paço.

Não existia qualquer programa oficial de construção de escolas, pelo que a construção de uma dependia sobretudo das ambições e ligações políticas locais. Teoricamente, a autorização governamental assentava no preenchimento de certas condições, como o número de crianças da localidade em causa e a adequação dos edifícios existentes[8], coisas que, em princípio, o inspector de distrito tinha obrigação de investigar. A decisão final era então tomada pelo director-geral. Como se calcula, os critérios finalmente adoptados estavam longe de permitir uma distribuição racional da rede escolar.

Sempre que o Estado Novo procurava introduzir uma certa ordem neste sistema caótico, fazia-o geralmente à custa da redução do número de escolas em funcionamento. Tradicionalmente, havia todos os anos um certo número delas que, por esta ou aquela razão, não funcionavam[9]. Muitas tinham sido temporariamente encerradas, frequentemente por motivos que se prendiam com problemas relativos aos edifícios: instalações que ameaçavam ruína, falta de pagamento de rendas, reparações intermináveis, etc. Com o propósito explícito de obviar a tais «abusos» (e, presumivelmente, de estimular o entusiasmo local), o M. I. P. determinou em 1931 que todas as escolas que tivessem estado sem funcionar durante dois anos por falta de instalações seriam legalmente encerradas[10]. Esta medida foi mais tarde re-

---

[6] Decreto n.º 20 573, de 27 de Novembro de 1933.

[7] Decreto-Lei n.º 29 011, de 19 de Setembro de 1938.

[8] N. de 13 de Janeiro de 1931. Teoricamente, a «adequação» dos edifícios significava também que a escola não podia funcionar com alunos de ambos os sexos. Esta disposição legal não foi estritamente imposta na prática, dadas as evidentes dificuldades que levantava.

[9] Em 1931 o número de escolas encerradas elevava-se a 795 (isto é, 11 %), A. E. de 1931. A principal razão apresentada foi a «falta de professor».

[10] Decreto n.º 20 181, de 24 de Julho de 1931.

forçada pelo estabelecimento de uma data limite para que todas as escolas e postos arranjassem casa adequada [11].

A meticulosidade com que o Estado Novo legislava no tocante à arquitectura e à decoração dos edifícios escolares não constitui uma faceta específica do Salazarismo. Já durante o período republicano se havia determinado com minúcia o que a escola ideal devia ser: as paredes da sala de aula deviam ser verdes ou amarelas; os tectos revestidos de madeira ou estuque; nunca se devia construir nas proximidades de fábricas, matadouros, tabernas ou cemitérios, etc. [12]. Embora houvesse mantido parte das determinações anteriores, o Estado Novo decidiu em 1935 determinar também o mobiliário e material mínimos com que a nova escola tinha de estar apetrechada. O rol do mobiliário essencial compunha-se de quarenta carteiras, uma cadeira e uma mesa para o professor, uma mesa para uso dos alunos, um armário para o material didáctico, um armário para as cartas geográficas e um cabide para os casacos dos alunos. Quanto ao material didáctico, todas as escolas tinham de possuir um quadro preto de pelo menos 1,20 m por 0,90 m, uma balança com um conjunto de pesos e medidas, uma colecção de sólidos geométricos, uma série de mapas de Portugal e do Império, um mapa-múndi, uma bandeira nacional e o retrato do Chefe do Estado [13]. Uma circular enviada aos professores acrescentava algumas indicações: o retrato do Chefe do Estado devia ficar pendurado na parede principal, tendo à sua esquerda um retrato de Salazar. E acrescentava: «Nenhum outro retrato além destes poderá existir nas salas de aula» [14]. Um ano depois, Carneiro Pacheco mandava que «em todas as escolas públicas do ensino primário infantil e elementar existisse, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da

---

[11] Decreto-Lei n.º 23 155, de 21 de Outubro de 1933. Não existem dados globais sobre o resultado destas medidas; só na imprensa encontramos ecos de queixas isoladas contra o encerramento desta ou daquela escola.

[12] Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919; Decreto-Lei n.º 13 337, de 25 de Março de 1927.

[13] Decreto n.º 25 305, de 9 de Maio de 1935.

[14] E. P., n.º 36, de 13 de Junho de 1935.

educação cristã determinada pela Constituição». E especificava: «O crucifixo será adquirido e colocado pela forma que o Governo, pelo Ministério da Educação Nacional, determinar»[15].

A maneira como as escolas então existentes iam adquirir este aparentemente modesto equipamento constituía uma questão para a qual se não apresentava qualquer solução. Após anos de esforços, tudo quanto uma professora de Vera Cruz conseguiu obter da Câmara local para mobilar a escola foram duas carteiras. E para comprar o quadro preto fez-se uma subscrição entre os pais dos alunos[16]. Não se pense que se trata de um exemplo pouco típico, pois até escolas recém-fundadas não tinham por vezes melhor sorte. Entretanto, o crucifixo veio criar um problema adicional; o Governo dissera onde ele tinha de ser adquirido e colocado, sem dizer quem o pagava. A escolha recaía numa empresa muito recomendável, *A União Gráfica*[17]. No entanto o modelo oficialmente aprovado, «uma pequenina obra de arte concebida pelo génio do insigne estatuário sr. Teixeira Lopes»[18], custava nem mais nem menos que 120$00. Este modelo de crucifixo era o único permitido, não se abrindo qualquer excepção.

Toda esta solicitude pela decoração dos interiores das escolas nascia da convicção de que os factores ambienciais influenciavam a formação do carácter das crianças. Também por isso as autoridades aconselhavam repetidamente os professores a manter as escolas limpas e alegres. Vale a pena ler uma das circulares do director-geral: «O arranjo da escola, sob o tríplice aspecto da Ordem, da Razão e da Estética, responde a uma exigência educativa determinada pelo indiscutível facto da influência que o ambiente exerce sobre o indivíduo. ... A desordem sugere a de-

[15] Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1934.

[16] E. N., n.º 49, de 28 de Janeiro de 1934.

[17] Empresa que era propriedade da Igreja Católica. Chocado com tão lucrativo negócio para a Igreja, o *Avante*, o órgão central do então clandestino Partido Comunista, denunciou-o no seu número 66, segundo o D. M. de 14 de Janeiro de 1938.

[18] E. N., n.º 14, de 30 de Maio de 1937.

sordem»[19]. A realidade, porém, pouco se parecia com a visão sonhadora dos ideólogos oficiais.

São infelizmente escassas as fontes sobre o género de escolas mais comum na década de 1930-1940. A mais fidedigna é um levantamento oficial realizado pelo médico Dr. Lopes Dias nos concelhos da Covilhã e Castelo Branco em 1938[20]. Trata-se da única fonte que transcende as limitações das reportagens jornalísticas isoladas, às quais não se poderá deixar de fazer igualmente referência. Este levantamento de Lopes Dias constitui uma extensa e repetitiva descrição de escolas imundas e mal ventiladas. E não é de crer que um inspector médico ao serviço do Estado haja distorcido a realidade. Como os casos apresentados se repetem, basta referir um para exemplo. A escola masculina de Benquerença era perfeitamente típica: funcionava num edifício antigo, adaptado para o efeito, num compartimento único, com uma área de 28 m^2, sem instalações sanitárias, sem recreio, sem cantina e perto dum forno poluidor da atmosfera. Frequentavam-na 62 alunos.

A imprensa, e em especial *O Século* nos seus tempos de pendor populista, publicava com frequência fotografias de escolas em ruínas. Nos anos que se seguiram imediatamente à instauração da ditadura, *O Século*[21] fez uma reportagem sobre as escolas primárias de Lisboa. Uma das que visitou situava-se nos Anjos; relativamente ampla (150 alunos e 3 docentes), ocupava um terceiro andar, «com paredes pintadas de azul velho, desbotado, deixando aparecer a cada passo o branco primitivo. Soalho antigo, pombalino pelo menos, denegrido, por falta de lavagens. Carteiras de vários tipos, com os tampos estoirados muitas delas. Mapas sem idade, quadros de pesos e medidas pelas paredes. Toda uma colecção de material escolar, que envelhecera, que passara de moda, que ficara atrasado cem

---

19 E. P., n.º 2, de 18 de Outubro de 1934; veja-se ainda a entrevista concedida pelo bispo do Porto ao D. N. de 17 de Outubro de 1931.

20 E. P., n.º 176, de 10 de Março de 1938; E. P., n.º 207, de 13 de Outubro de 1938. Visitou 80 escolas do concelho de Castelo Branco e 63 do da Covilhã, números que correspondem ao total das escolas existentes naqueles concelhos.

21 S. de 6 de Fevereiro de 1930.

anos...». Pior ainda: quando os professores não estavam dispostos ou interessados em adquiri-lo, o material didáctico mais corrente — folhas de papel, lápis, giz — nem sequer existia.

Não é exagero afirmar que a escola dos anos 30 consistia numa sala antiga e mal iluminada, suja e fria no Inverno [22], «sem ar, sem higiene, sem luz, completamente nua» [23]. Situação que se agravava no caso dos edifícios alugados e adaptados, que raramente correspondiam ao preceituado nas disposições oficiais tão pormenorizadamente elaboradas pelo Estado Novo. Segundo as palavras de um político, não passavam de «pardieiros de onde há vontade de fugir» [24].

1. A ASSISTÊNCIA SOCIAL NA ESCOLA

Para os ideólogos salazaristas, «o pão só poderia chegar à escola quando [sobrasse] na generalidade dos lares» [25]. Segundo pensavam, nas condições socioeconómicas vigentes, qualquer sistema de assistência social escolar que beneficiasse os alunos mais pobres era não apenas utópico como perigoso. As cantinas sobretudo pareciam-lhes um risco excessivamente elevado. O «caldinho habitual» devia ser tomado em casa, com todos os membros da família sentados à volta da mesa patriarcal, e não em salas barulhentas e apinhadas, que com certeza iriam

---

[22] Os inspectores referiam-se muitas vezes à falta de aquecimento como uma das causas da pouca assiduidade dos alunos. Também os professores denunciavam frequentemente esse mal, ao queixarem-se das dificuldades que tinham em ensinar a escrever crianças cujas mãos estavam geladas (ou em falar de deveres cristãos a outras que, encharcadas, tremiam de frio). Para Carneiro Pacheco, todavia, o aquecimento das escolas devia ficar a cargo da caridade privada; esperava-se nomeadamente que os ricos mandassem restos de lenha para as escolas locais. Ver E. P., n.º 132, de 6 de Maio de 1937.

[23] Só 25 % dos edifícios escolares pertenciam ao Estado. Dos restantes, 20 % eram propriedade das autoridades locais e 55 %, de entidades particulares. Veja-se E. Ed. de 1940/1.

[24] D. S. de 7 de Maio de 1938 (discurso de Querubim Guimarães).

[25] D. S. de 31 de Março de 1938 (discurso de Pacheco de Amorim).

despertar uma subversiva apetência por um estilo de vida colectivista [26].

Na opinião das autoridades, o facto de um grande número de alunos viver a uma distância de dois ou três quilómetros da escola [27] não constituía razão suficiente para lhes evitar as refeições em casa. Quando muito, não se importavam de alargar o intervalo entre as aulas.

Situava-se fora da ortodoxia do regime todo e qualquer tipo de assistência social por parte do Estado, a quem apenas competia estimular a caridade privada e não substituí-la. Ao dar início ao debate parlamentar sobre os aspectos assistenciais da legislação educacional de Carneiro Pacheco, o deputado Dinis da Fonseca recordou diligentemente à Assembleia os preceitos constitucionais que limitavam a interferência estatal na área [28].

A pobreza era aceite como um fenómeno natural. Era, portanto, natural que muitas crianças pobres fossem forçadas a calcorrear longas distâncias, por caminhos cobertos de neve, sem vestuário apropriado; que muitos alunos primários almoçassem

---

[26] Em 1952 o então subsecretário da Educação, Henrique Veiga de Macedo, escreveu: «A cantina só deverá substituir a refeição em família quando imperiosas razões de ordem social ou económica o exijam. Nem poderá deixar de exercer-se prudente vigilância para evitar que, em qualquer parte, a cantina possa inspirar um estilo colectivista de vida, tão contrário às nossas tradições sociais e aos nossos princípios cristãos». (Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952).

[27] Era na verdade considerável a distância que, em certos casos, as crianças tinham de calcorrear até à escola. Das 1826 crianças entrevistadas por Lopes Dias, 1015 viviam a 2 km, 158 a 3 km, 495 a 4 km e 158 a 5 km ou mais; veja-se E. P., n.º 176, de 10 de Março de 1938. Thabault advertiu contra o risco de sobrevalorizar o factor distância como uma das razões que levavam os camponeses a não mandar os filhos à escola. Sustenta Thabault que percorrer 4 quilómetros em terreno difícil não constituía para os filhos dos camponeses do século XIX uma perspectiva tão aterradora como para nós. Mesmo assim, as crianças deviam sentir-se desencorajadas por terem de andar diariamente vários quilómetros por terrenos lamacentos e à chuva, até chegarem a uma escola que não era muito acolhedora. Veja-se Thabault, R., *Education* ..., pp. 68-69.

[28] D. S. de 1 de Abril de 1938.

apenas uma frugal refeição fria [29]. Admitia-se que tudo isto era, evidentemente, contrário «aos interesses vitais do frágil organismo da Raça»; infelizmente, porém, não competia ao Estado intervir. Os ideólogos salazaristas não sentiam, portanto, o menor pejo em se referir às pobres crianças esfomeadas que frequentavam as escolas. Poucas passagens bíblicas mais se citaram nesta época do que o versículo de S. Mateus (cap. 28, vers. 11): «Pois pobres tê-los-eis sempre convosco». A fome era aceite sem grandes sobressaltos de consciência. Durante o I Congresso da União Nacional um dos participantes descrevia a sua visita a uma cantina escolar nos seguintes termos: «Impressionou-me a denúncia da fome, em muitas crianças, pela avidez com que ingeriam uma excelente e abundante sopa de macarrão» [30].

Por mais de uma vez Salazar expôs as suas ideias a respeito da assistência social. Para ele, como o revelou numa entrevista concedida a Costa Brochado em 1935, a maior parte das coisas realizadas em países estrangeiros sob o nome de «assistência» levava directamente ao Comunismo. O internamento sistemático de doentes em hospitais, por exemplo, só servia para minar a base moral da família [31]. A assistência social devia ter a sua origem e limites no seio da família.

Não constituía, no entanto, tarefa fácil transpor esta teoria para a prática no âmbito do sistema educacional; e todas as sugestões que se fizeram pareciam condenadas ao malogro. Para alguns, a melhor solução consistia na contribuição por parte de cada criança rica de um auxílio aos alunos mais pobres, chegando mesmo a constar que o director-geral começara a organizar uma Associação Nacional das Crianças Ricas das Escolas Elementares [32]. Contudo, o projecto não se chegou a concretizar, muito provavelmente pela óbvia razão de que praticamente não havia crianças ricas nas escolas públicas elementares. Outros voltaram à antiga ideia de lançar uma campanha de caridade pública.

29 Relatório da Câmara Corporativa, D. S. de 5 de Março de 1938.

30 U. N., 1934.

31 E. N., n.º 27 (1935), citação extraída de *A Verdade*.

32 *A Escola*, n.º 18, de 31 de Março de 1928; D. N. de 15 de Setembro de 1931.

O *Diário da Manhã* ainda publicou um apelo nesse sentido: «Senhores capitalistas, comerciantes, industriais e proprietários — V. Ex.as são dotados de um coração e são portugueses! Acudam, na medida das suas possibilidades, às cantinas escolares» [33].

Convirá referir que a legislação sobre assistência escolar foi sempre muito mais abundante do que os parcos resultados dela emergentes deixam supor. Ao longo do século XIX, e especialmente durante a República, tinham-se criado vários conselhos e comissões destinados a auxiliar os alunos mais pobres. No entanto, só nas principais cidades, e em escolas particularmente favorecidas, os alunos recebiam, além do material escolar, um avental de riscado e uma tijela de sopa quente.

Em 1926, o Estado obrigou as escolas de Lisboa e do Porto (e as escolas rurais de maior frequência) a organizar Caixas Escolares, destinadas a ajudar os alunos a adquirirem os livros e o material escolar necessários. Porém, como o Estado as não subsidiava, os fundos acabaram por vir dos próprios alunos ou de dádivas de particulares [34].

Segundo as estatísticas oficiais, aumentou consideravelmente o número de Caixas Escolares durante os primeiros anos do Estado Novo [35]. Todavia, a situação das cantinas decaiu na mesma proporção, visto que a percentagem de alunos que nelas comiam passou de 1,9 % para 1,6 % do total da população escolar primária. E, além disso, as despesas escolares *per capita* sofreram uma redução superior a 50 % [36].

---

[33] D. M. de 5 de Maio de 1932; D. M. de 2 de Junho de 1932.

[34] Decreto n.º 20 944, de 27 de Fevereiro de 1932; como é óbvio, as localidades mais pobres nunca conseguiram organizá-las. Ver o relatório do inspector de Coimbra, M. I. P., 1935.

[35] R. E. de 1926. Em 1926 a percentagem de alunos que recebiam auxílio destas caixas era de 3,8 %. Em 1940 (A. E. de 1940) subira para 32 %. Contudo, estes valores não são inteiramente fidedignos, visto que a promoção dos professores dependia parcialmente deles, e eram os docentes que elaboravam as estatísticas. As despesas não aumentaram na mesma proporção: 177 890$69 em 1926 para 994 249$00 em 1940.

[36] Em 1926 as despesas mensais por aluno cifravam-se em 5$00. Em 1940, haviam descido para 2$37. *Vide* A. E. de 1926, A. E. de 1940

A Obra das Mães para a Educação Nacional constituiu a contribuição mais original do Estado Novo no capítulo da assistência social à infância. Criada, em 1936, por um decreto [37] de Carneiro Pacheco, a Obra das Mães fazia parte de um plano destinado a estabelecer laços entre a escola e a família. O regime esperava solucionar o problema da assistência escolar atraves deste grupo de senhoras ricas e caridosas, que, segundo se presumia, devotariam os seus ócios a dar conselhos às mães pobres sobre higiene, economia doméstica e virtudes morais, além de prestarem igualmente algum auxílio material (particularmente, na criação de cantinas escolares urbanas e no provimento de livros e vestuário). A Obra das Mães, porém, nunca chegou a ter qualquer relevância.

Como seria de esperar, as suas actividades caritativas depressa se reduziram a discursos oficiais, a visitas a bairros-de-lata e a arengas aos pobres a favor do casamento religioso. Contudo, de maneira geral, as zonas rurais foram poupadas ao seu zelo missionário. De resto, a presidente da Obra das Mães, a condessa de Rilvas, embora tendo «um generoso coração ao serviço de uma inteligência invulgar» [38], não possuía os meios ou faltava-lhe mesmo a vontade de solucionar (ou atenuar) o problema da fome nas escolas primárias. E a sua organização, sendo sobretudo um instrumento de «redenção moral e paz», nada conseguiu na prática [39]. Em 1940, por exemplo, forneceu refeições a exactamente 0,4 % da população escolar.

O facto de o Estado Novo ter tentado apoiar-se na iniciativa privada para a edificação de escolas [40] (e na caridade particular

[37] Decreto n.º 26 893, de 18 de Maio de 1936.

[38] D. S. de 24 de Março de 1938 (intervenção de Maria Guardiola).

[39] A. E. de 1940. A acção da Obra das Mães estendeu-se apenas a Lisboa e ao Porto. Consistiu principalmente no fornecimento de refeições às crianças, na atribuição de prémios às famílias numerosas e na confecção de berços para distribuir no Natal aos recém-nascidos das famílias pobres. Veja-se E. P., n.º 218, de 29 de Dezembro de 1938.

[40] O sector privado fora sempre extremamente reduzido. Em 1940, por exemplo, para quase dez mil escolas e postos só havia 226 escolas primárias particulares. E. Ed. de 1940/1.

para a assistência escolar) tornou-se tanto mais absurdo quanto esta já se revelara incapaz de o fazer. Ao contrário da Inglaterra, onde as igrejas dissidentes, associações de socorros mútuos, sindicatos ou mesmo empresas tinham organizado focos de educação popular durante o século XIX, a história da educação em Portugal caracteriza-se precisamente pela dificuldade de estimular o interesse privado a intervir na área [41]. O legado do conde de Ferreira foi a excepção que confirma a regra. Vale, no entanto, a pena mencionar que durante a República dezenas de sociedades populares com fins educativos mostraram um certo vigor. No começo dos anos 30, por exemplo, a organização dos operários tabaqueiros, *A Voz do Operário,* mantinha em funcionamento um número considerável de aulas para os filhos dos seus associados [42]. Além disso, tanto em Lisboa como no Porto muitas das cinco mil sociedades recreativas existentes sustentavam também cursos para os seus membros [43]. Mas o Estado Novo liquidou estas iniciativas: nem só os partidos e os sindicatos eram incompatíveis com o regime [44].

São extremamente raros os casos de escolas espontaneamente construídas pelas comunidades rurais [45]. O mesmo se diga das doações de particulares [46], à excepção de casos isolados de

---

[41] Existiam algumas escolas criadas pela iniciativa privada — de sociedades recreativas, de associações de caridade e de sindicatos —, mas o seu número foi sempre muito reduzido.

[42] D. N. de 24 de Setembro de 1931.

[43] D. N. de 27 e de 30 de Setembro de 1931.

[44] Ver Cutileiro, J., *op. cit.,* p. 391.

[45] Os únicos casos que encontrei aparecem referidos nos seguintes jornais: D. N. de 21 de Dezembro de 1931 (na Anadia); D. N. de 16 de Maio de 1933 (em Aveiro); S. de 24 de Novembro de 1928 (em Monte Redondo).

[46] Casos como o de um certo coronel Mourão, que mandou construir uma escola primária na sua aldeia natal, deverão ter sido raros. Filho de um trabalhador rural, regressou à sua terra alentejana depois de se reformar e gastou todas as economias na edificação de uma sofisticada escola primária, que veio a deixar inacabada por falta de fundos. Ver D. N. de 26 de Setembro de 1931.

ex-emigrantes filantrópicos[47], que voltavam do Brasil à terra natal, com os bolsos recheados e cheios de boas intenções.

E tanto quantitativa como qualitativamente, o Estado Novo quase nada fez no sentido de melhorar as escolas que a maior parte das crianças portuguesas frequentava. As escolas continuaram tão sórdidas e miseráveis como sempre[48].

---

[47] D. N. de 8 e 23 de Outubro de 1931.
[48] Ver apêndice, quadro 24, para o número de escolas.

CAPÍTULO VI

A CRIANÇA

1. CONDIÇÕES DE VIDA

Que crianças frequentavam as escolas primárias oficiais por volta de 1930? De maneira geral, as crianças do «povo». Mas quem fazia parte do «povo»? Nas áreas rurais, onde viviam 81 % dos quase sete milhões de portugueses, eram os minúsculos proprietários, os camponeses pobres e o proletariado agrícola. Nas cidades, incluía todos os que se situavam a um nível relativamente modesto da escala social: caixeiros, empregados de escritório, pequenos funcionários públicos e os trabalhadores da indústria pertencentes tanto às escassas unidades fabris importantes da cintura industrial de Lisboa e Porto como às pequenas empresas espalhadas pelo interior do País. Assim, o «povo» representava não apenas a massa imensa dos trabalhadores manuais como ainda alguns sectores da ainda considerável pequena burguesia tradicional. A estes dois grupos pertenciam os pais das crianças que nos anos 30 andavam no ensino oficial. Em contrapartida, os filhos da numericamente insignificante, mas poderosa, aristocracia terratenente, dos grandes comerciantes e das mais abastadas famílias da média burguesia andavam por via de regra em escolas particulares [1].

---

[1] E. Ed. de 1940-1941. Em 1940, só 8,5 % da população escolar global frequentava escolas particulares (mais de metade situadas em Lisboa).

A sociedade portuguesa caracterizava-se por uma extrema pobreza, mesmo levando em linha de conta as suas grandes diferenças regionais [2]. O rendimento da esmagadora maioria da população fora sempre penosamente baixo. Em 1937, as estatísticas fixavam o salário médio masculino em 14$00, o que, de acordo com outra fonte oficial, não chegava para as necessidades mais básicas de uma família: deixando de fora o vestuário e a habitação, tal quantia cobria apenas 70 % das necessidades alimentares [3]. Sobre isto, os salários reais, tanto dos trabalhadores rurais como dos industriais, sofreram uma quebra ao longo dos anos 30, embora seja difícil avaliar a sua amplitude [4].

De qualquer modo, o que uma família média tinha de gastar para desfrutar de um nível de vida «decente» não devia andar longe do orçamento mensal publicado na *República* [5] em 1934:

Renda de casa	300$00
Luz e aquecimento	50$00
Higiene	20$00
Pão (2 kg diários)	120$00
Leite (meio litro diário)	22$00
Diversos (15$00 diários)	450$00
Vestuário e calçado	100$00
	1 062$00

---

[2] Não é possível descrever com pormenor e precisão as condições de vida das classes trabalhadoras no Portugal da década de 1930-1940. Não existe investigação sobre o período, e muito menos sobre as condições de vida dos trabalhadores. Limitar-me-ei por isso a fornecer alguns dados básicos relativos ao meio social das famílias dos estratos sociais inferiores, utilizando apenas as fontes primárias em que baseei a minha investigação, por mais limitadas (e censuradas) que tenham sido.

[3] Veja-se o inquérito realizado por Daniel Barbosa e citado no livro de Ferreira Dias, *Linha de Rumo...*

[4] Duas fontes políticas inserem estatísticas sobre a descida dos salários. Vide Cunhal, A., *A Questão Agrária...* e Gonçalves, Cansado, *A Traição de Salazar...* Segundo Cunhal, os trabalhadores ganhavam em 1946 cerca de dois terços do que auferiam em 1914. Ver ainda Alarcão, J., «Subsídios...», in *Revista de Economia*, vol. III, fasc. II, 1950.

[5] R. de 6 de Setembro de 1934; referia-se a uma família de cinco membros (dois adultos e três crianças).

Por mais inseguras que possam ser as estatísticas sobre rendimentos, uma coisa é certa: para a esmagadora maioria da população, este modesto orçamento era inatingível.

Um estado quase permanente de subnutrição constituía uma realidade para ampla percentagem do povo português. Não se tratava de simples retórica quando, em 1927, *O Século* declarava no título de um editorial: «Há fome em Portugal»[6]. E os padrões de vida dos trabalhadores continuaram a deteriorar-se; não apenas os salários reais se desvalorizaram ainda mais, como a crise económica internacional e, em especial, as restrições impostas à emigração[7] pelos países de destino provocaram um significativo aumento do desemprego. Alguns casos particularmente graves, como os dos trabalhadores da pesca e das conservas de peixe, dependentes em larga medida da exportação, fizeram até que a barreira de silêncio imposta à imprensa fosse quebrada[8].

Não era melhor a situação dos trabalhadores rurais. Continua em aberto a questão de determinar se estes passavam mais dificuldades que os operários industriais. Porém, o facto de muitos deles pretenderem a todo o custo deixar as suas aldeias de origem sugere que os «horrores» das fábricas e da emigração eram bastante exagerados, pelo menos em contraste com as persistentes condições de miséria e servidão que vigoravam no campo. De todos quantos trabalhavam na agricultura, quem deve ter sofrido uma mais drástica redução do seu nível de vida foi

---

[6] S. de 3 de Janeiro de 1927.

[7] Impossibilitados de emigrar para o estrangeiro, muitos trabalhadores rurais abandonaram as aldeias em busca de trabalho nas grandes cidades, onde vieram engrossar o caudal dos desempregados. Só em Lisboa, o total de desempregados aumentou de 5809, em 1930, para 28 841, dez anos depois. No Porto verificou-se uma taxa de aumento idêntica: de 5710 para 26 002. Veja-se Pais, J. M. *et al.*, «O fascismo...», in *Análise Social*, n.º 46, 1976.

[8] S. de 11 de Setembro de 1927; segundo dados apresentados pela União dos Interesses Económicos, o total dos desempregados orçaria pelos 100 000 em 1927. S. de 15 de Fevereiro de 1932, de 25 de Janeiro de 1935 e de 7 de Fevereiro de 1935; D. N. de 7 de Agosto de 1933. Contudo, num país predominantemente agrícola, onde o desemprego era crónico, tornam-se quase irrelevantes os valores oficiais relativos ao desemprego.

o militante e bem organizado proletariado rural do Sul, que conseguira durante o período republicano melhorar um pouco os seus salários reais [9]. Uma redacção de uma criança de Ervedal, escrita sob a forma de carta endereçada a um tio que emigrara para a América, é aqui assaz ilustrativa: «Ouvi dizer que queria vir da Argentina. Nós gostávamos muito de o ver, mas diz o meu pai que cá se ganha muito pouco e que às vezes não há trabalho» [10]. O tradicional desequilíbrio entre os salários do Norte e os do Sul a favor dos últimos quase com certeza se inverteu em resultado da vitória dos latifundiários do Alentejo nos fins dos anos 20 [11].

Acresce que as áreas do Norte também sofreram o impacte das restrições estrangeiras à emigração, o que provavelmente tornou desesperada a já precária situação de muitas famílias. Mais uma vez as redacções dos alunos das escolas primárias reflectem a miséria dominante: «Passou o Natal e as nossas mães não tiveram dinheiro para as rabanadas. Está tudo tão mau, tão mau, que mal chegou p'ró bacalhau» [12].

E existem, aliás, exemplos mais elaborados. O desemprego e a fome, a utilidade do trabalho e a estratificação social do campesinato e até a posse dos meios de produção, tudo isso aflora numa redacção de uma criança de Azeitão, que exibe uma «consciência de classe» particularmente desenvolvida: «O cavador é muito útil porque serve para semear as terras. (...) Muitos, coitados, têm mulheres e filhos com fome e andam de terra em terra a procurar trabalho para governarem a vida, sem terem onde ganhar. Outros, andam a trabalhar nas suas terras para ganharem o pão de cada dia. Muitos ricos têm tractores para lavrarem as suas terras. Por causa dos donos dos tractores é que andam milhões de cavadores sem terem um dia de trabalho. Os tractores deviam ser dos cavadores para não haver

---

9 Nas ceifas, os salários da mão-de-obra masculina e feminina baixaram de 10$47 e 5$56 (em relação ao período de 1925-1929) para 9$33 e 5$22 (relativamente aos anos de 1935-1939), respectivamente. Veja-se Pais, J. M. *et al.*, *op. cit.*

10 *O Grito da Criança*, n.º 1, de 20 de Abril de 1930.

11 Pais, J. M. *et alia.*, *op. cit.*

12 *A Nossa Escola*, n.º 1, Fevereiro de 1935.

fome. Todos os camponeses deviam saber ler para cultivarem melhor os seus campos»[13].

Se a vida se revelava difícil no campo, as coisas também não eram muito melhores em Lisboa, com as ruas cheias de pedintes e desempregados. Daí que (embora dando o devido desconto) *O Século* pudesse escrever, sem que tal parecesse um completo absurdo, que a capital não passava de uma urbe «medieval», repleta de asilos de mendicidade e cozinhas económicas e em cujas esquinas «cegos, trôpegos, chagados, leprosos, cancerosos, aleijados e tísicos expunham as suas mazelas»[14].

Como se afirmou acima, a fome constituía provavelmente uma das experiências mais comuns da população portuguesa. Em 1939, quando as autoridades educacionais decidiram perguntar aos alunos primários o que é que pediriam a Salazar se fossem admitidos à sua presença, uma criança (e não seria de modo algum uma excepção) limitou-se a dizer: «Um bocado de pão»[15].

É difícil determinar como se alimentavam as crianças das classes trabalhadoras nesse tempo. Naturalmente que os hábitos alimentares variavam de região para região. O único inquérito que se conhece a respeito do assunto está relacionado com um estudo feito numa região do centro do País, não sendo, portanto, legítimo generalizar as suas conclusões a todo o País[16]. Durante o Inverno as crianças do campo tinham três refeições diárias — almoço, jantar e ceia — e, no Verão, mais uma, a merenda. Na primeira refeição do dia, habitualmente entre as 8 e as 9 horas, tomavam um caldo (verde, de cebola ou de farinha) e um bocado de broa com sardinha. Por volta do meio-dia, o jantar compunha-se de uma sopa de legumes e de *conduto*, um só prato, constituído por feijões, batatas ou cebolas,

---

[13] *O Infantil*, de 7 de Fevereiro de 1932. Este tom «subversivo» (admira que tenha passado o teste censório) não se pode atribuir a um professor, uma vez que o jornal onde foi publicado, *O Infantil*, inseria uma percentagem razoável de redacções sobre temas inócuos ou ortodoxos, tais como a utilidade dos animais ou os deveres para com os pais.

[14] S. de 19 de Setembro de 1926. Veja-se ainda a Introdução.

[15] E. P., n.º 241, de 8 de Junho de 1939.

[16] Vale, A., *A Robustez*... O inquérito, realizado por um médico na área do Caramulo, abrangia 2000 crianças, a maioria das quais pertencentes a famílias de camponeses.

raramente por arroz, macarrão e frequentemente por carolos (uma farinha grossa de milho cozinhada com os respectivos condimentos, que substituía o arroz). De maneira geral, a ceia não diferia do almoço. A sopa era quase sempre cozinhada ao jantar e guardada para o dia seguinte. Só em ocasiões festivas uma família pobre se permitia comer carne de vaca ou uma galinha.

A principal característica das refeições referidas no inquérito realizado em 1935 por Paul Descamps consistia na sua monotonia e inadequação. Uma família minhota, por exemplo, alimentava-se quase exclusivamente de toucinho, pão, agriões, batatas e vinho; o arroz, o azeite, o açúcar e a carne raramente apareciam à mesa [17].

Segundo parece, o pão (de milho, trigo ou centeio, conforme as regiões e os estratos sociais), as azeitonas, as batatas e as sardinhas formavam os ingredientes básicos das refeições das crianças pobres. Também por vezes bebiam vinho, considerado uma bebida salutar. Se no inquérito médico atrás citado não há menção desse hábito, Descamps refere-se-lhe claramente: «As crianças são mal alimentadas, comem de tudo e bebem vinho» [18]. Mas leite, ovos e carne eram coisas que nunca viam. Ninguém sonharia acusá-las de sucumbirem «à desvairada intemperança de comerem carne às três refeições diárias» [19], como as vozes mais reaccionárias da Inglaterra setecentista acusavam quando se referiam aos trabalhadores britânicos. Os hábitos alimentares das crianças portuguesas seriam certamente condenados por qualquer especialista em nutrição [20].

---

17 Descamps, Paul, *Le Portugal...*, p. 76; para informações a respeito de hábitos alimentares noutras partes do País, veja-se p. 98 (Douro Litoral), p. 148 (Beira) e pp. 200-206 (Alentejo).

18 Descamps, Paul, *op. cit.*, p. 77.

19 Observação feita pelo rev. Gisborne em 1798 a respeito dos mineiros ingleses, *in* Hammond, J. L. e Barbara, *The Skilled...*, p. 20.

20 Descrevem-se refeições em algumas obras de ficção de autores portugueses. Ver, a título de exemplo, Gomes, Soeiro Pereira, *Esteiros* (o almoço de Gineto e do pai junto do rio; o jantar das crianças na fábrica de telhas); e Ribeiro, Afonso, *O Povo* (onde se descrevem vários almoços e jantares de crianças).

Não é difícil imaginar o meio físico para onde regressavam após as aulas, se bem que também neste caso não abundem as fontes [21]: as melhores encontram-se entre os ficcionistas. Transcreva-se, pois, uma descrição muito genérica de uma casa transmontana de dois pisos, da autoria de Ferreira de Castro: «Em baixo, para vacas, suínos, cabras e ovelhas; em cima, para os homens, as mulheres e a filharada. Não se sabia onde acabava o curral e onde começava a habitação da gente. As crianças cresciam entre os porcos, nas vielas, nos pátios, por toda a parte. ... Havia casebres em que pais, filhos e netos viviam em total promiscuidade, oito, dez, doze corpos de sexos e idades diferentes dormindo no mesmo quadrilongo fosco, as camas procurando a vizinhança do borralho, hoje como há quinhentos, há mil anos» [22].

No interior da casa havia provavelmente uma miscelânea de utensílios rudimentares e de instrumentos agrícolas — aqui uma salgadeira, tigelas e pratos; ali, uma foice, uma sachola e um machado; acolá, uma mesa e uma cama, que na maior parte das vezes consistia numa pilha de sacas ou num montão de palha. Um só compartimento servia para todas as necessidades domésticas e agrícolas. Mas esta descrição, aplicável à generalidade das casas do Norte [23], já se não coadunava com o tipo de habitações térreas e caiadas do Sul [24].

Esgotos e água canalizada constituíam naturalmente requintes de civilização desconhecidos nas casas pobres, tanto no campo como nas cidades e vilas. As habitações urbanas eram quase tão esquálidas e destituídas de comodidades como as rústicas. Ferroviários, estivadores, fogueiros, empregados de

---

[21] Existe um inquérito sobre habitação rural organizado por E. A. Lima Bastos e Henrique de Barros, cujo primeiro volume foi publicado em 1943. Trata-se de uma obra extremamente pormenorizada, mas que está longe de fornecer um panorama global da habitação rural. Bastos, E. A. Lima e Barros, H. de, *Inquérito*...

[22] Castro, Ferreira de, *Terra Fria*...

[23] Veja-se igualmente Descamps, P., *op. cit.*, para uma descrição pormenorizada da habitação do Norte.

[24] Para uma descrição da casa típica alentejana, veja-se ainda Descamps, P., *op. cit.*, pp. 196-206. Veja-se também Ribeiro, Orlando, «Aldeia e Cidade», in *Dicionário de História de Portugal*, I, ...

escritório e artífices viviam frequentemente em partes de casa, nos palácios arruinados do coração de Lisboa e nos bairros-de-lata que iam alastrando pelas zonas periféricas das grandes cidades [25].

Como se imaginará, os índices de mortalidade infantil situavam-se entre os mais elevados da Europa. «Os cemitérios de Portugal», advertia o *Diário de Notícias* em 1932, «devoram crianças com uma avidez sinistramente pantagruélica» [26]. E Cutileiro regista o dito popular de que as crianças são «gado muito ruim de criar» e observa que se encontrava generalizado o uso do termo «anjinhos» a propósito das crianças de tenra idade, «no que se subentende que podem morrer ainda na idade da inocência e juntar-se às legiões de anjos celestes» [27].

Segundo fontes contemporâneas, a taxa de mortalidade até 1 ano de idade elevava-se a 200 % [28]. Em 1935, em cada 12 minutos morria em Portugal uma criança de menos de 5 anos [29]. Como em outras sociedades atrasadas, a esmagadora maioria morria de doenças do aparelho digestivo [30]. As que resistiam eram, de maneira geral, baixas, magras e macilentas. E, de acordo com o inquérito do Caramulo, revelavam indícios de atrofia e «atraso mental». O dr. A. Vale declarava taxativamente que não se podiam comparar às dos outros países europeus [31].

---

[25] *O Diário de Notícias* publicou uma série de artigos a respeito destes bairros-de-lata e palácios arruinados de Lisboa em Agosto de 1931.

[26] D. N. de 11 de Fevereiro de 1932.

[27] Cutileiro, J. *op. cit.*, p. 143. Vejam-se ainda os comentários idênticos de A. Gramsci a respeito do «generalizado fatalismo religioso [italiano], segundo o qual a assunção de recém-nascidos aos corpos de anjos celestes era considerada uma manifestação de benevolência divina». Gramsci, A., *Letters...*, p. 21.

[28] S. de 8 de Janeiro de 1930; R. de 5 de Janeiro de 1937; S. de 26 de Junho de 1930; S. de 4 de Janeiro de 1937. Oliveira Marques apresenta um valor inferior relativamente a 1940: 126,1 %. Marques, A. H. Oliveira, *História de Portugal.*

[29] D. M., de 31 de Maio de 1935; N. de 30 de Maio de 1930.

[30] A. E. de 1940; veja-se ainda Sousa, Carlos Salazar de, *A luta contra* ...

[31] Vale, A., *op. cit.* As suas conclusões basearam-se em 60 000 «observações médico-antropológicas».

Um inquérito realizado em Castelo Branco [32] chegou a conclusões igualmente sombrias: das 16000 crianças do ensino primário examinadas, o dr. Lopes Dias concluiu que «3394 estavam mal alimentadas, 893 careciam de uma intervenção cirúrgica e 512 eram 'atardadas'». E não se tratava dos casos mais graves, já que um número considerável evidenciava igualmente sintomas de «fadiga» ou «excitação», ou seja, de epilepsia. O dr. Lopes Dias reuniu igualmente algumas descrições dos meios em que viviam os alunos primários da área [33]; descrições que constituem uma enumeração monótona de condições de vida anti-higiénicas, de pobreza atroz, de sucessivas doenças e de «crises» familiares. A situação era tal que os professores recebiam instruções no sentido de inspeccionarem com frequência as cabeças dos alunos, visto muitos deles sofrerem de piolhos, tinha, sarna e doenças parecidas [34].

Finalmente, é necessário referir o isolamento geográfico de muitas crianças pobres, sobretudo as do Alentejo e Trás-os-Montes que, como ainda hoje, mais isoladas estavam [35], se bem que para uma imensidade de outras a sua aldeia natal fosse o único mundo que conheciam. Milhões de pessoas nasciam e morriam em pequenas comunidades disseminadas pelo País, sem nunca, ou quase nunca, se deslocarem. As comunicações eram más e escassos os incentivos para viajar.

Em 1934, um inspector escolar realizou um inquérito sobre as viagens que as crianças gostariam de fazer. O objectivo imediato consistia em investigar se tinham «espírito colonial», eufemismo com que se pretendia designar o desejo de emigrar para as colónias africanas [36]. Na redacção da pergunta fazia-se especificamente menção a uma «grande» viagem. As viagens que as

---

[32] E. P., n.º 176, de 10 de Março de 1938.

[33] E. P., n.º 158, de 4 de Novembro de 1937. As referências às ocupações dos pais das crianças abrangidas pelo inquérito incluem sapateiros, criadas, trabalhadores rurais, etc.

[34] Fernandes, Manuel, *A Minha Escola*...

[35] *O Grito da Criança*, n.º 16, de Novembro-Dezembro de 1931.

[36] E. P., n.º 8, de 29 de Novembro de 1934. O inquérito abrangeu 1100 crianças do Porto e povoações vizinhas.

crianças consideravam grandes revelam claramente a estreiteza dos seus horizontes: «De Gaia ao Porto», «De Matosinhos ao Porto»; ou seja, quase todas localidades situadas a escassos quilómetros do local onde residiam.

Visitar uma das duas principais cidades constituía, como é natural, uma experiência da máxima importância que só as crianças mais afortunadas tinham probabilidades de ter, o que se pode avaliar pela redacção de um rapaz alentejano que nos fala do seu assombro quando viu Lisboa: «Quando eu fui a Lisboa que lindas coisas que eu vi! E antes de lá chegar também vi muitas coisas bonitas. O rio Tejo foi uma delas. Atravessei-o num grande barco e depois tanto andou, tanto andou que quando olho vejo lá no meu horizonte muitas coisas branquinhas que eu não sabia o que eram. O barco foi para a frente até que lá chegou. Eu olho de repente e vejo um grande cavalo e um homem montado nele. Depois apeei-me na Estação e olho para o chão e vejo que a Estação estava formada em cima da água. Fui para a frente, montei-me *(sic)* num carro eléctrico que foi parar ali perto da casa para onde eu ia. Estive quatro dias em Lisboa e ao fim de quatro dias voltei com muita pena. Mas antes de para lá ir parecia-me que havia de ter medo mas não tive nenhum» [37].

Para os menos afortunados, uma excursão à capital do distrito ou a qualquer cidade vizinha era uma alegria inexcedível. Outro rapaz referia-se a uma viagem a Estremoz nos seguintes termos: «Eu fui a Estremoz e abalei às 3 h e cheguei ao acender das candeias. Logo no outro dia fui para o mercado e lá estive à espera que me comprassem os tremoços e vi lá soldados a tocar e também vi muitas andorinhas e vi uma fonte com muitas bicas. Quando eu estava no mercado passou por mim um homem bêbado e que levava a cabeça cheia de sangue e ia acompanhado por dois guardas. Naturalmente ele foi para a cadeia; os homens nunca devem beber vinho demais e nunca devem andar metidos em brigas» [38].

———

[37] *O Grito da Criança*, n.º 12, de Maio de 1931.
[38] *O Grito da Criança*, n.º 16, de Novembro-Dezembro de 1931.

As feiras locais forneciam a maior fonte de diversão do ano [39]. Nelas, as crianças podiam ver coisas novas e gente diferente, ouvir música ou até receber um brinquedo, nesses tempos, sem dúvida, um bem extremamente precioso e raro. Contudo, à excepção dessas excursões ocasionais, o seu mundo deve ter sido bastante fechado. Numa palavra, a vida em Portugal decorria em condições bem difíceis e primitivas. Fome, frio, doença, morte, isolamento e ignorância eram experiências correntes para a maior parte das crianças portuguesas.

2. O ALUNO, O TRABALHADOR E O VADIO

O aluno

Como acima se afirmou, as escolas primárias oficiais recebiam sobretudo os filhos dos trabalhadores. Todavia, nem todas as crianças em idade própria iam à escola: em 1940, só pouco mais de um terço o faziam [40]. Para muitas, portanto, mesmo a forma mais básica de educação constituía um inatingível privilégio.

Nesta secção procurar-se-á analisar os factores da frequência escolar. Convirá, no entanto, antes disso, mencionar dois factos: em primeiro lugar, um elevado número de alunos não

[39] Ver, por exemplo, *Alma Infantil*, n.º 3, de 1 de Outubro de 1931.

[40] Censo de 1940. A percentagem exacta de crianças que frequentavam uma escola (não considerando, por conseguinte, as meramente «matriculadas») era 37,1 %, enquanto a percentagem de «matriculadas» atingia 42 %. Este valor foi calculado comparando o número de crianças que o Censo dava como frequentando uma escola primária, com o total de crianças de idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos. A idade escolar legal variou, no período em estudo, entre os 7 e os 14, os 7 e os 12 e os 7 e os 11 anos. (Escolhi o grupo dos 7/13 anos por razões práticas: porque muitas estatísticas da distribuição etária da população o incluem.) As crianças que frequentavam estabelecimentos do ensino secundário e as que já haviam obtido o diploma da escola primária (e cujas idades ficavam compreendidas entre os 7 e os 13 anos) foram abatidas ao total.

frequentava a escola primária com regularidade [41]; em segundo lugar, o índice de desistência era muito alto. As estatísticas de que dispomos não permitem avaliar com exactidão estes dois fenómenos, embora se saiba que não raro as crianças iam à escola durante um ou dois anos e acabavam por desistir sem chegar a submeter-se a qualquer exame. Daí que muitos adultos que declaravam saber ler não possuíssem nenhum diploma; adultos que, em 1940, representavam 52,5 % da população alfabetizada [42].

É impossível determinar em que medida a estratificação social afectava a frequência escolar. Escusado será dizer, ainda se não investigaram as origens de classe dos alunos das escolas primárias oficiais na década de 1930-1940. Podemos, porém, presumir, com razoável grau de certeza, que alguns factores económicos pesavam nessa frequência e que as crianças situadas à margem do sistema provinham, por regra, de famílias cuja condição as relegava para um nível muito baixo de pobreza. Contudo, outros factores, além das privações materiais, eram influentes e, entre eles, o mais importante era o local de residência. Como se verá adiante, as variações na assiduidade dependiam em larga medida da distância a que os alunos viviam da escola (o que se encontrava, evidentemente, relacionado com a estratificação social). Então, como hoje, a divisão entre campo e cidade constituía uma fonte de graves desigualdades [43]. O acesso regular à escola estava condicionado pelo facto de se habitar numa cidade, numa vila ou numa aldeia remota. Nas duas principais cidades do País registavam-se índices de frequência relati-

---

[41] Legalmente, a frequência regular implicava que os alunos tivessem tido uma assiduidade de pelo menos dois terços do total de dias de aulas. (A. E. de 1936; A. E. de 1940.) Aproximadamente 10 a 15 % não a tiveram. De maneira geral, a frequência irregular agravava-se nos meses de Primavera e Verão, em que as crianças das áreas rurais se viam obrigadas a participar nos trabalhos agrícolas.

[42] Censo de 1940. Na sua maioria, devem ter passado pela escola durante um breve lapso de tempo e interrompido prematuramente os estudos.

[43] Veja-se Mapa A.

vamente elevados: 53,4 % em Lisboa e 56,8 % no Porto.[44]. Os índices mais baixos correspondiam às áreas esparsamente povoadas do Sul: em Odemira e Sines, por exemplo, desciam para 11,8 % e 9,5 %.

O grau de desenvolvimento económico regional[45], que em parte determinava as ocupações e o grau de urbanização, constituía outro factor da frequência escolar. Pode-se dizer, *grosso modo,* que os meios urbanos a propiciavam mais que os rurais. Quando ocorrem índices de frequência excepcionalmente elevados em áreas rurais, como por exemplo, Figueira de Castelo Rodrigo ou Mora[46], resultavam presumivelmente de circunstâncias locais específicas ou de meros erros estatísticos. Em contrapartida, nas áreas urbanas industrializadas registavam-se invariavelmente índices elevados: nos oito maiores aglomerados populacionais do País[47] — Porto, Lisboa, Faro, Matosinhos, Coimbra, Braga, Gaia e Setúbal — oscilavam entre os 35 e os 57 %[48] e justificavam-se pela existência de uma população altamente concentrada e não agrícola[49].

Mesmo os núcleos industriais com menos de 20 000 habitantes tinham ainda bons indicadores de frequência: Vila Nova da Barquinha, por exemplo, uma pequena localidade da Estremadura, situada muito perto do principal entroncamento ferroviário e com 83,4 % de população não agrícola, chegava aos 58,9 %. Outros centros industriais apresentavam igualmente índices altos: designadamente, Barreiro (49,6 %). Gondomar

---

[44] Ambos os valores dizem especificamente respeito às cidades (e não aos concelhos).

[45] Veja-se Apêndice C.

[46] Os índices respectivos eram 53,8 % e 63,7 %.

[47] Isto é, com mais de 20 000 habitantes.

[48] Respectivamente, 56,8; 53,4; 46,2; 44,9; 43,4; 41; 40,5 e 35,2 %. Só os dois primeiros valores dizem especificamente respeito às cidades, enquanto os restantes se referem aos respectivos concelhos. Deste modo, os índices urbanos das seis outras cidades eram seguramente mais elevados.

[49] Segui a divisão entre população agrícola e não agrícola estabelecida no Censo. Sobre o tipo de povoamento, ver Girão, A. Amorim, *op. cit.,* e Ribeiro, Orlando, «Aldeia» in *Dicionário de História de Portugal* ..., em que se distinguem três tipos de aldeias: o transmontano, o alentejano e o estremenho.

(33 %), Marinha Grande (37,8 %), Covilhã (33 %), Portimão (36,7 %). Contudo, reconheça-se que o quadro está longe de ser homogéneo: apenas uma análise pormenorizada do tipo de mão-de-obra requerida por cada indústria (assim como do facto de empregar ou não mão-de-obra infantil) conseguirá esclarecer devidamente a situação.

Em suma, as localidades com indicadores mais elevados (a nível distrital) eram Lisboa (46 %), Guarda (43,6 %) e Porto (42,3 %); e aquelas com percentagens mais baixas, Portalegre (29,5 %), Setúbal (29,4 %), Braga (28,4 %) e, em último lugar, Beja (22,8 %). Parece, assim, poder-se concluir daqui que o povoamento denso favorecia nitidamente a frequência. (No distrito de Beja a densidade populacional rondava 20 habitantes por km², ao passo que no Minho atingia valores superiores a 200 habitantes por km².)

Todavia, se bem que tanto a densidade populacional como a industrialização hajam facilitado o acesso à escola, a primeira teve provavelmente um peso mais significativo. O tipo de estrutura industrial da década de 1930-1940 não exigia normalmente mão-de-obra alfabetizada; pelo contrário, recorria com frequência à mão-de-obra infantil. E a industrialização não é, por conseguinte, um factor nitidamente positivo da frequência escolar. Mas também a própria densidade populacional podia conjugar-se com factores que anulavam ou reduziam o seu efeito — a economia minifundiária e a respectiva necessidade de mão-de-obra infantil. Voltaremos a este ponto mais adiante.

Não obstante o reduzido interesse [50] das estatísticas do número de professores por mil alunos no conjunto da população, vale a pena registar que se encontra uma *ratio* fraca em dois casos díspares: nas grandes cidades (com altos índices de frequência) ou em áreas de pouca densidade populacional (com

---

[50] Numa fase recuada deste trabalho, pensou-se que uma variável que talvez afectasse a assiduidade dos alunos seria a cobertura escolar do país — o total de escolas em funcionamento e professores em exercício. Mais tarde, porém, verificou-se que esta variável actuava mais como efeito do que como causa. O número de escolas ou de docentes não influenciava os índices de frequência, já que estes dependiam essencialmente do tipo de povoamento e da estrutura económica.

índices de frequência baixos). Nas grandes cidades, porque o número de professores não acompanhava a taxa de crescimento da população; e nas áreas escassamente povoadas do interior [51], porque as crianças não iam à escola. Apenas se nos depara uma *ratio* elevada nas áreas onde se atingia um certo equilíbrio entre a população escolar e o total de professores, como, por exemplo, nas cidades algarvias ou em Bragança (*ratios* superiores a 20%).

Demais, não se pode analisar convenientemente a relação entre a frequência e o número de professores partindo de valores referentes a concelhos, visto que se trata de uma unidade demasiado ampla. Para se estabelecer uma imagem correcta da realidade, teria de se conhecer a distribuição da população no interior de cada concelho; só assim se ficaria em condições de apurar se os pais estavam ou não interessados em mandar os filhos à escola. De facto, como vimos, existe com frequência a mesma *ratio* professores/população em duas situações completamente distintas. Basta, p.e., pensar num concelho com a população em parte concentrada numa vila importante e em parte disseminada; e noutro de tamanho equivalente com os habitantes vivendo em vários pequenos núcleos. O segundo caso seria, decerto, mais propício a uma maior frequência (presumindo, claro, que existiam escolas por todo o concelho).

Outro factor que pesava grandemente na assiduidade escolar era o sexo [52]. Em cada 100 rapazes, 36 iam à escola, ao passo que em 100 raparigas, só 29 o faziam. A discriminação sexual estava condicionada por factores socioeconómicos, nomeadamente pelo tipo de propriedade rural. Neste caso, porém, o quadro nacional tem contornos nítidos. O sistema de mão-de-obra assalariada, característico das áreas de latifúndio, favorecia as raparigas. As províncias mais «igualitárias» ficavam todas a sul do Tejo. No Alentejo, se em cada 100 rapazes, 18 frequentavam a escola, o número de raparigas era apenas ligeiramente inferior — 16 em 100. Em contrapartida, no Minho, uma região de minifúndio, os valores mudavam: 36 % para os rapazes e 26 % para as raparigas. As províncias do Algarve, Trás-os-Montes e Alto Douro podiam considerar-se «igualitárias»; no Algarve, por exemplo, que ocupava o topo da escala, registava-se exacta-

[51] Por exemplo, dois casos extremos com indicadores semelhantes: Lisboa, com 9 %, e Monchique, com 11 %. *Vide* Apêndice D.

[52] Veja-se Apêndice B.

mente a mesma percentagem para rapazes e raparigas, 30 %. Mas também em Trás-os-Montes e no Alto Douro, as diferenças não eram muito grandes: 32 % para os rapazes e 27 % para as raparigas [53].

As conclusões da análise da frequência segundo o sexo não coincidem com as da análise global por áreas. Assim, na área de mais baixo índice de frequência, o Baixo Alentejo, as raparigas ocupavam uma posição pouco afectada pela discriminação sexual e, neste capítulo, a província é comparável a outras com índices de frequência geral muito mais elevados: Trás-os-Montes e Alto Douro e Algarve. Conclui-se daqui que o isolamento geográfico e a dispersão populacional constituíam factores de pouco peso na discriminação por sexos.

As regiões atrasadas do Nordeste e Sul do País apresentavam as variações sexuais menos significativas: aí, as crianças parecem ter gozado daquilo a que se poderá chamar «a igualdade na ignorância». Pelo contrário, no litoral noroeste e em certas zonas do interior, as raparigas encontravam-se em nítida desvantagem.

Eram as seguintes as diferenças percentuais relativamente aos sexos:

Províncias	*Diferenças*
Algarve	0
Alto Alentejo	— 4
Baixo Alentejo	— 2
Beira Alta	— 8
Beira Baixa	— 9
Beira Litoral	— 9
Douro Litoral	— 8
Estremadura	— 9
Minho	— 10
Ribatejo	— 7
Trás-os-Montes e Alto Douro	— 5
Cidades	
Lisboa	— 6
Porto	— 11

[53] Censo de 1940.

Nem o desenvolvimento urbano nem a industrialização atenuaram a discriminação sexual escolar, pois as áreas mais «igualitárias» se contavam entre as economicamente mais arcaicas. E, embora as cidades conserveiras do Algarve tornassem a província até certo ponto uma excepção, no *hinterland*, onde vivia a maior parte da população, voltava o subdesenvolvimento habitual.

Em quase todas estas áreas dominava a grande propriedade fundiária, particularmente no Alentejo, e também em larga medida no Nordeste transmontano. A estrutura económica não exigia mão-de-obra infantil, como uma economia campesina. Em contrapartida, no Minho, tipicamente uma zona de pequena propriedade, as mulheres e as raparigas eram obrigadas a trabalhar desde muito novas [54]. Aqui, mais do que em qualquer outra parte, as mães viam-se forçadas a partir para o campo, deixando as filhas mais velhas em casa a tomar conta dos irmãos e a desempenhar as tarefas domésticas. Por outro lado, o artesanato têxtil, que ainda florescia nas aldeias do Norte, absorvia igualmente os braços disponíveis do lar. Deste modo, as raparigas encontravam-se em pior situação do que os rapazes (ainda que o trabalho destes fosse igualmente solicitado), porque, com famílias, por regra, particularmente numerosas, a sua ajuda nas lides domésticas tornava-as quase insubstituíveis.

Os inspectores escolares do Norte tinham plena consciência da situação, se bem que nem sempre descortinassem as suas verdadeiras causas. Segundo um inspector de Braga, a população rural não enviava as filhas à escola porque a considerava perigosa. E explicava: «A escola para eles não é um meio de educação, mas sim de corrupção. É um perigo para o futuro da mulher que, em vez de encarar a vida pelo seu aspecto de sacrifício, passa a observá-la pelo seu aspecto de prazer» [55].

---

[54] As taxas de analfabetismo do Minho reflectem esta discriminação sexual. Em 1930, a percentagem de mulheres no conjunto da população analfabeta era de 67 % em Viana do Castelo, enquanto em Beja, por exemplo, era apenas de 51 % (Censo de 1930).

[55] M. I. P., 1935 (Braga). Contudo, no Norte, o *status* da mulher era mais elevado que no Su', dado o seu papel económico. O facto de ela não ter acesso à instrução não a prejudicava; e apenas indica a pouca importância que a sociedade rural dava à alfabetização. Veja-se Capítulo VII, sobre a família.

Não só as raparigas tinham menos probabilidades de ir à escola, como tendiam a ser menos assíduas. Em 1940 a percentagem de ausências dos rapazes era de 15 %, e a das raparigas 18 % [56]. Todavia, o aproveitamento feminino não ficava aquém do dos rapazes, o que só as abonava!

O trabalhador

Considerando que só um pouco mais de um terço das crianças frequentava a escola, é legítimo perguntar o que faziam as restantes. A resposta não oferece dúvidas: na sua maioria, trabalhavam. E o facto não teria perturbado os políticos do Estado Novo, se não fosse o número cada vez maior que entrava para as fábricas. Segundo a doutrina oficial, o trabalho artesanal, doméstico ou rural apenas lhes fazia bem. Afinal, não apareciam na Bíblia crianças a trabalhar? Como o deputado Pacheco de Amorim sublinhava em plena Assembleia Nacional, «o trabalho infantil era uma boa escola de responsabilidade» [57]. O único mal estava em que, lamentavelmente, a industrialização destruíra o seu carácter familiar: desde que realizado fora das fábricas, os adeptos do regime achavam-no óptimo, ponto de vista que, aliás, correspondia claramente aos interesses de uma classe dominante ainda essencialmente fundiária [58].

[56] E. Ed. de 1940-1941.

[57] D. S. de 1 de Abril de 1938. Diz ele: «Quanto ao trabalho, é sobretudo na família que ele melhor se ensina, ajudando as mães nas canseiras domésticas, arranjo da casa, preparação da cozinha, criação dos irmãos mais novos, tratamento dos animais e trabalhos de campo mais simples. É aí que se inicia o trabalho infantil, o trabalho sério. O trabalho da escola é sempre uma brincadeira, à vista deste».

[58] O aproveitamento industrial da mão-de-obra infantil não suscitou as mesmas críticas à classe manufactureira inglesa. Em 1816, por exemplo, um patrão de Manchester exprimia uma opinião completamente diferente. Para ele, qualquer redução do dia de trabalho das crianças das fábricas teria consequências nefastas no seu comportamento moral: se voltassem para casa cedo seriam tentadas por toda a espécie de diversões perigosas e adquiririam hábitos desregrados. Smith, Frank, *A History...*, pp. 112-113.

Contudo, os temores suscitados pela afluência das crianças à indústria — quaisquer que fossem as suas motivações — acabou por afectar pouco o que se passou na prática. É certo que, em 1933, no Estatuto do Trabalho Nacional, se tornou a estabelecer que nenhuma criança com menos de 12 anos de idade podia legalmente ser empregada [59]. E o recém-criado Subsecretariado das Corporações esboçou mesmo algumas tentativas de regulamentação do trabalho infantil num certo número de actividades, como a chapelaria, as conservas, a tipografia e a estiva. No entanto, mais uma vez ninguém se deu ao incómodo de acatar a lei. Já no século XIX houvera vários esforços semelhantes e a legislação publicada na altura continuava, na década de 1930-1940, a não ser respeitada mesmo em algumas fábricas do Estado.

As estatísticas do trabalho infantil não retratam fielmente a sua extensão, provavelmente porque com frequência ele era ilegal. O Instituto Nacional de Estatística [60], por exemplo, apenas publicava os dados relativos à actividade dos maiores de 10 anos. De acordo com eles, 46 % das crianças entre os 10 e os 14 trabalhavam já [61]. A força de trabalho infantil compunha-se, por conseguinte, oficialmente, de 345 000 rapazes e raparigas. No entanto, quase três quartos desse total (72 %) compunha-se de raparigas: e o fenómeno estendia-se praticamente ao território inteiro, sendo pouco significativas as variações distritais.

Contudo, se considerarmos, a nível distrital, os valores globais da mão-de-obra infantil no conjunto da população activa, deparam-se-nos grandes diferenças. Como seria de prever, o distrito de Braga surge em primeiro lugar, com uma percentagem de 9,5 %; e Lisboa apresenta, de longe, a percentagem mais baixa, 4,5 % [62]. Repita-se que estes números não permitem conhecer, em toda a sua amplitude, o emprego de mão-de-obra infantil, seguramente mais generalizado: servem apenas para detectar, em termos muito latos, as variações regionais.

59 Pyrrait, Amaral, «O trabalho das mulheres e dos menores», in *Série de Conferências*, U. N., 1936.

60 Ver Apêndice G.

61 Censo de 1940.

62 Censo de 1940. A percentagem média de mão-de-obra infantil (10/14 anos) na população activa era 7,1 %.

Que tipo de trabalho executavam essas crianças? Na sua maioria, trabalhavam como criadas (68 % estavam incluídas na rubrica «serviços diversos», que abrangia os «serviços domésticos»). Em segundo lugar, vinha a agricultura (22 %). E, por último, a indústria (4 %) e o comércio (1,6 %).

As ocupações mais comuns dos rapazes eram agricultura (ou pesca) e a indústria, que empregavam respectivamente 59 918 e 10 573 de entre eles. Quanto às raparigas, a profissão mais comum era de longe o serviço doméstico. Na agricultura, a segunda actividade mais corrente, empregavam-se só 17 652 e na indústria apenas 5631, segundo as estatísticas oficiais que, seguramente, ficavam muito aquém da realidade no que toca a estes sectores.

De todas as indústrias, a têxtil absorvia mais mão-de-obra infantil [63]: cerca de 6200 crianças, quase todas raparigas (70 %). Em 1933, quando o «problema laboral» foi discutido nas mais altas instâncias governamentais, o *Diário de Notícias* decidiu realizar um inquérito nas fábricas da Covilhã [64]. Nesse inquérito, intitulado «Há mulheres e crianças que trabalham em fábricas do Norte 12 a 15 horas por dia», insistia-se deliberadamente nos aspectos mais sombrios, a fim de demonstrar a desumanidade da industrialização. Não se fazia, obviamente, menção à dureza do trabalho das crianças nos campos, nem às suas humilhantes condições laborais quando se empregavam como criadas de servir. Mas fosse como fosse, a situação nas fábricas era dramática. Nos artigos do *Diário de Notícias* descreviam-se os conhecidos horrores dos princípios da industrialização: crianças de 10/12 anos que ganhavam 11$00 por semana, subalimentação, um número excessivo de horas de trabalho, etc. Uma das raparigas entrevistadas trabalhava das 6 da manhã às 6 e meia da tarde, com uma hora de intervalo para almoço. Com 11 anos de idade [65], tinha de sair de casa por volta das

---

[63] Em 1838, por exemplo, a situação em Inglaterra era bastante semelhante: somente 23 % dos operários têxteis eram adultos. Hobsbawm, E. J., *Industry...*, p. 68.

[64] D. N. de 25 de Setembro de 1933. Veja-se também R. de 2 de Junho de 1932; S. N., n.º 515, de 26 de Junho de 1937.

[65] O repórter teve de obter esta informação junto do patrão, dado que ela não conseguiu dizer que idade tinha.

5 horas, andar quase uma hora até à fábrica, por 11$80 por semana. E não existia no Portugal de então um Parlamento à altura de adoptar, ainda que em princípio, medidas contra tais «excessos da exploração capitalista».

Para uma percentagem substancial de crianças muito novas o trabalho fabril, doméstico ou agrícola constituía uma realidade que nunca se afastava da experiência quotidiana, podendo mesmo ser usado como ameaça, como o demonstra a redacção de um aluno alentejano da 2.ª classe: «Eu gostava de andar com os bácoros e depois vieram os bacorinhos e não dava conta e disse ao meu pai e ele disse que tinha de andar com muita atenção e que se não ia outra vez para os porcos. Eu vim para a escola com os meus amigos»[66]. A escola podia perfeitamente não passar de um breve interlúdio entre o pastoreio, a agricultura ou a fábrica. Por um lado, as crianças faziam falta aos pais em muitas fainas agrícolas. Por outro lado, os industriais encontravam nelas, como nas mulheres, uma fonte de mão-de-obra dócil de baixo nível salarial.

O vadio

Havia outro grupo que também não frequentava a escola: o das crianças que, não arranjando emprego estável, viviam principalmente de furtos e biscates. Eram as crianças em «estado selvagem», nascidas e criadas à margem de todas as normas, a «pústula social» das principais cidades: engraxadores, ardinas, pequenos vagabundos que erravam pelas praças centrais de Lisboa ou do Porto. Crianças, cuja «extinção» foi exigida no Congresso da União Nacional em 1934[67].

Não é possível determinar o seu total exacto, uma vez que o censo não inclui, obviamente, uma categoria de «vadios» e a burocracia do Estado as descrevia vagamente como «abandonadas». Em 1927, um funcionário público afirmou numa entrevista que, só em Lisboa, o seu número rondava os 10 000, e no

---

[66] *O Grito da Criança*, n.º 16, de Novembro-Dezembro de 1931.

[67] U. N., 1934. Vejam-se ainda S. de 14 de Maio de 1927; D. M. de 29 de Maio de 1933 e D. M. de 23 de Março de 1933.

país inteiro, seriam cerca de 100 000 [68]. Contudo, estes valores apenas dizem respeito às oficialmente registadas como tais [69], pelo que não merecem muita confiança.

Para muitos, estas crianças «abandonadas», esfomeadas, esfarrapadas e «selvagens», pesavam como um estigma na sociedade portuguesa. «Afastando, porém, o aspecto social da vadiagem infantil», escrevia *O Século*, sempre preocupado com o prestígio nacional, «fica o outro, mais flagrante e mais objectivo, que se traduz na mancha de sujidade, de impertinência e de pobreza, que a exibição de crianças esfarrapadas imprime à capital portuguesa» [70]. Para a respeitável classe média citadina, elas eram não apenas visíveis, mas também perigosas.

3. ESTAVAM OU NÃO AS FAMÍLIAS «INTERESSADAS» EM MANDAR OS FILHOS À ESCOLA?

Procurar-se-á agora responder à pergunta fundamental, que tanto preocupava republicanos e nacionalistas: estavam ou não estavam as famílias «interessadas» em mandar os filhos à escola?

Infelizmente, os estudos sociológicos modernos sobre a família e as respectivas relações com a escola pouco nos podem ajudar a compreender o que se passava em Portugal. Na verdade, quase todos se referem aos Estados Unidos e à Inglaterra e, por conseguinte, dizem respeito à chamada *família nuclear*. Além disso, muitos desses estudos são, não apenas geograficamente limitados, mas teoricamente pobres: de maneira geral, o seu principal objectivo consiste em investigar as causas do insucesso escolar das crianças das classes trabalhadoras, um «problema»

[68] S. de 22 de Junho de 1927; B. de 11 de Janeiro de 1927; D. N. de 4 de Fevereiro de 1933.

[69] Se se deduzirem as crianças de idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos que frequentavam a escola primária, uma escola técnica ou um liceu, ou que, segundo as estatísticas, trabalhavam, do total do grupo etário na cidade de Lisboa (55 189), obtém-se uma diferença de 10 302 (censo de 1940). Por outras palavras, cerca de 10 000 crianças entre os 10 e os 14 anos eram «vadios»; convém, no entanto, lembrar que este número se refere unicamente a uma cidade e a um grupo etário específicos.

[70] S. de 10 de Outubro de 1932.

para o *Welfare State*, que tenta estabelecer a igualdade entre os cidadãos, mantendo, no entanto, intacta a estrutura da sociedade e do sistema político.

A questão da atitude dos pais em relação à escola no Portugal de 1930-40 é difícil de analisar, uma vez que praticamente não dispomos de material susceptível de fundamentar uma opinião. Como é óbvio, os pais dessa época não podem ser entrevistados hoje; e, por outro lado, não deixaram nesta matéria qualquer testemunho utilizável. Finalmente, os comentários de terceiros sobre o assunto reflectem mais a ideologia daqueles que os faziam do que descrevem um estado de coisas. Resta-nos a possibilidade de tentar examinar até que ponto as condições sociais existentes favoreciam ou não o interesse dos pais pela escola.

Não se pode explicar o facto de os pais pobres não mandarem os filhos à escola alegando, como na altura se fazia, que eles não tinham interesse pela instrução (explicação semelhante, de resto, à de certos sociólogos contemporâneos que pretendem que os pais pertencentes às classes trabalhadoras das sociedades capitalistas avançadas não valorizam o sucesso). A questão reside antes em apurar como, a partir da experiência, se formou essa atitude. É evidente que as variáveis ideológicas ou culturais se não devem desprezar (a forma como as pessoas «olham» uma situação «objectiva» é importante). Mas de modo nenhum são suficientes e não podem ser elevadas à condição de variáveis causais independentes. Uma explicação rigorosa terá de incluir *tanto* factores culturais *como* materiais, ou seja, exige uma aproximação teórica sofisticada.

Perante a dificuldade de saber se deviam ou não mandar os filhos à escola, à maioria dos pais puseram-se provavelmente dois problemas essenciais: em primeiro lugar, se se podiam dar ao luxo de passar sem o contributo do trabalho dos filhos, ou seja, em termos sociológicos, o «custo da oportunidade» *(opportunity cost)* da educação; em segundo lugar, se aquilo que os filhos viriam eventualmente a aprender na escola teria no futuro qualquer utilidade.

Tanto quanto é possível entrever, a resposta foi, em ambos os casos, negativa. No primeiro caso, foi-o com certeza nas regiões de propriedade minifundiária, onde uma criança de 7 ou 8 anos servia já para tomar conta dos animais, apanhar lenha

ou ajudar nalgumas actividades domésticas e rurais; aí, mandá-la à escola equivalia a uma descida do nível de vida familiar. E foi-o quase sempre também no segundo caso. Com efeito, não era por uma criança saber ler que se tornava capaz de extrair um rendimento mais elevado do seu trabalho agrícola ou da minúscula propriedade que um dia viesse a herdar. Um jornal de Viana do Castelo [71] descrevia, em 1931, o modo como um camponês do Minho encarava a instrução primária em geral e a alfabetização das mulheres em especial. Quando lhe perguntaram se tencionava mandar as filhas à escola, respondeu sem hesitar: «Nada, nada. [...] Elas estão aqui mas é para trabalhar. Qual escola? Se lá fossem, mais tarde não lhes chegava o tempo para se escreverem c'os namoros.» [72]. Ler e escrever era um luxo de privilegiados, não uma necessidade do povo trabalhador. Como D. Nicáforo dizia a um amigo no romance de Aquilino Ribeiro *Cinco Réis de Gente* [73], mesmo analfabetos, os camponeses tinham conseguido sobreviver.

E não reagiam, afinal de contas, irracionalmente, se pensarmos que a estrutura social, extremamente rígida, lhes não deixava antever qualquer possibilidade de mobilidade ascendente. Para a população pobre dos campos havia de facto muito poucos incentivos que a levassem a querer ler e escrever. A instrução não proporcionava notáveis benefícios materiais numa sociedade em que as posições hierárquicas dependiam ainda, em grande parte, do nascimento. Acresce que os camponeses não dispunham de tempo livre para devotar à leitura, ou sequer de acesso fácil ao livro. De resto, mesmo que soubessem escrever, a quem escreveriam, excepto talvez a um irmão ou marido emigrante? Mas, nesse caso, podiam sempre recorrer ao padre ou ao professor

[71] *A Aurora do Minho*, citado no D. N. de 29 de Setembro de 1931.

[72] Se bem que a ideologia dominante no Japão não fosse contrária à alfabetização popular, em certas regiões existia um preconceito contra as mulheres alfabetizadas. Um autor anónimo do século XIX criticava os que pensavam que «ao aprenderem a ler e escrever, [as raparigas] se tornavam ociosas ou escreviam cartas (...), e provocavam toda a espécie de complicações indesejáveis, que as impediam de se devotar aos seus deveres» Dore, R., *Education...*, pp. 215-216).

[73] Ribeiro, Aquilino, *Cinco Réis de Gente.*

primário. Para ganhar a vida, os camponeses não precisavam de saber ler. Numa sociedade analfabeta, a ignorância não constitui, de resto, uma desvantagem [74]; e nem sequer é um estigma, porque o analfabetismo é a regra, não a excepção [75].

Só em sociedades que oferecem perspectivas de melhoria do nível de vida emergem aspirações de mobilidade social. Nelas, e sobretudo entre as classes médias, desenvolve-se e frutifica o chamado *síndroma de sucesso (achievement syndrome).* No entanto, no Portugal dos anos 30, a resignação à posição social representava uma resposta bem mais adequada à realidade. Num conto de Afonso Ribeiro aparece um exemplo lapidar dessa racionalidade. A mãe Piripau retira o filho da escola a fim de o empregar como trolha e justifica a decisão nos seguintes termos: «É claro que ela procurava uma arte p'ró seu rapaz; quanto ao exame, paciência; ela ainda aprendera menos! Jesus, nem uma letra do tamanho de uma casa conhecia, e lá se ia governando. Quem não nascera para dois, não chegava a dez.» [76] Os pobres nasciam para trabalhar, não para pensar. E a principal preocupação de uma mãe pobre não consistia evidentemente em obter um benefício distante e incerto para os filhos, mas em assegurar-lhes, no imediato, a sobrevivência física.

É verdade que em certas áreas, particularmente no Sul, mesmo que os pais quisessem mandar os filhos à escola, às vezes não havia nenhuma nas redondezas. Sines é um exemplo flagrante, embora aí, como no resto do Alentejo, a estrutura

---

[74] Hobsbawm, E. J., *The Age of Capital...*, p. 191.

[75] Encontra-se a mesma atitude na Inglaterra do século XVIII (ver Smith, F., *A History...*, p. 66) e na área da França estudada por R. Thabault (ver *Education...*, pp. 69-70). Thabault refere que, até quando se valorizava o saber, isso, em 1850, «não chegava para fazer que os camponeses abandonassem o curso normal da sua vida, prescindindo do trabalho dos filhos e sujeitando-os, à custa de reprimendas constantes, à disciplina da assiduidade escolar». O número de analfabetos em Mazières era, aliás, demasiado elevado para que um indivíduo se envergonhasse da sua ignorância e o mundo fechado em que se vivia não exigia um uso constante dos símbolos ensinados na escola. A instrução era tida como um luxo: «Nem razões de dignidade pessoal nem razões práticas levavam os camponeses a sentir a necessidade de aprender a ler e a escrever».

[76] Ribeiro, Afonso, *Povo.*

socioeconómica em parte «libertasse» as crianças de um trabalho contínuo.

Importa ainda assinalar que, segundo as escassas fontes de que dispomos, as ideias dos pais sobre o assunto estavam longe de formar um todo consistente. Reflectiam não apenas a experiência de infância e a posição social, como também o ponto de vista oficial (negativo) sobre o valor da instrução. Acresce que a própria escola as influenciava, e não pouco, através dos resultados académicos das crianças e do conteúdo dos currículos.

A afirmação de que o povo português não estava «interessado» em mandar os filhos à escola era, portanto, tendenciosa e superficial. Como, por outras razões, a afirmação contrária. O debate nunca passou de um «falso debate», eminentemente ideológico. A posição social, as necessidades e os valores dos pais, a par da inexistência de equipamento educacional e da fraca qualidade do ensino, tudo contribuiu para os baixos índices de frequência. Numa sociedade pobre como o Portugal de então seria mais de espantar uma activa procura de instrução.

Os países onde ela se verificou e, ao mesmo tempo, o Estado manifestou interesse em corresponder-lhe, estavam numa situação completamente diferente. Um bom exemplo de difusão ampla do ensino primário por razões económicas (ainda que não só) é dado pela Alemanha, «nação ambiciosa, impaciente por desenvolver a sua economia à escala da inglesa» [77]. O valor prático da instrução elementar para as tecnologias de base científica, incluindo a militar, é óbvio. Como escreveu Hobsbawm, «uma das principais razões da facilidade com que os Prussianos derrubaram os Franceses em 1870-71 foi o número muito superior de soldados alemães que sabiam ler e escrever» [78]. A necessidade de contingentes alfabetizados para um exército moderno preocupou igualmente os meticulosos e prudentes governantes Meiji no Japão.

Mas o interesse de alguns Estados em pôr à disposição da população facilidades educacionais não resultou unicamente de razões «económicas», no sentido estrito do termo. Pelo menos, nos primórdios da industrialização, quando a tecnologia era

---

[77] Landes, D., *The Unbound...*, p. 346.
[78] Hobsbawm, E. J., *The Age of Capital...*, p. 43.

bastante simples, pretendeu-se, antes de mais, promover o controlo social dos trabalhadores, encarando-se a instrução primária sobretudo como «um treino em ser treinado». Na verdade, «quem na infância passou por um processo de aprendizagem disciplinada e consciente tem mais probabilidades de reagir positivamente a um treino posterior, no exército ou na fábrica» [79]; e à altura tratava-se precisamente de interiorizar a disciplina.

Por outro lado, certas ideologias políticas também podem dar um grande impulso ao ensino elementar. A seguinte passagem de um discurso de um governador americano em 1803 ilustra o que queremos dizer: «A maneira mais segura de legar à posteridade o governo republicano e a liberdade consiste em iluminar a mente do povo; e, para preservar a sua pureza moral, não devemos pôr limites à educação da juventude e precisamos de promover a criação de escolas em todo o Estado». «A educação», concluía ele, «é inimiga mortal dos governos arbitrários e a mais firme base da liberdade e da igualdade de direitos» [80]. O próprio George Washington e os dirigentes do movimento de Independência partilhavam estas posições.

Sempre que está em jogo a edificação de uma nova nação, a instrução primária torna-se obviamente crucial, visto que constitui um dos melhores canais para impor a uniformidade nacional. O caso da Itália é típico. À data do começo da unificação, em 1860, a percentagem de habitantes que falava italiano na vida quotidiana não excedia 2,5 %; os idiomas eram tão diversificados que os professores primários nessa altura enviados para a Sicília foram tomados por ingleses [81]. Não admira que, na Europa, o mais rápido aumento das taxas de frequência escolar entre 1840 e 1880 se haja verificado em Itália, onde, nos quinze anos seguintes à unificação, o número de alunos das escolas primárias duplicou [82].

---

79 Dore, R., *Education...*, p. 292.

80 Welter, R., *Popular...*, p. 25.

81 Hobsbawm, E. J., *op. cit.*, p. 89. No fim do século, a situação não melhorara significativamente, pelo menos na Sardenha, onde quase todos os colegas de escola de António Gramsci, como ele próprio contou, «falavam o italiano muito mal e com grande dificuldade». Ver Fiori, G., *Life of...*, p. 18.

82 Id. *ibid*, p. 95.

Contudo, uma coisa é criar escolas e outra enchê-las de crianças: e, com frequência, a obrigatoriedade religiosa da leitura da Bíblia ajudou a fazê-lo. A este factor, comum a todos os países protestantes, veio por vezes juntar-se a necessidade de preservar a sociedade «civilizada» num meio hostil. Foi o que aconteceu nos Estados Unidos, onde «os habitantes de quase todas as colónias tinham uma razão ingente e directa para procurar que os filhos aprendessem a ler e a escrever, não apenas para que melhor pudessem procurar a salvação individual na leitura da Bíblia, como ainda para que a sagrada esperança plantada no Novo Mundo [...] sobrevivesse e medrasse» [83]. Em nenhum outro país como nos E. U. A. a energia religiosa e o zelo educacional da família desempenhariam um papel tão central no desenvolvimento do ensino público. A correlação entre o grau de religiosidade de uma colónia e a expansão do sistema escolar era altamente positiva: «Assim, a puritana Nova Inglaterra no século XVII ultrapassou todas as outras regiões; assim a gloriosa Massachusetts se colocou à cabeça das colónias irmãs; assim os devotos habitantes da Pensilvânia, muito particularmente os presbiterianos descendentes de escoceses e irlandeses, obviaram tanto à pulverização da população como à inactividade do governo, criando por sua iniciativa dezenas de pequenas escolas isoladas» [84].

No Velho Continente — especialmente nos países católicos —, a procura da educação nas camadas mais baixas da população foi sempre muito menor e, portanto, a implantação de um sistema de ensino primário universal muito mais difícil. Por exemplo, numa aldeia francesa estudada por Thabault verificou-se que só um conjunto complexo de factores levaram os camponeses a sentir a utilidade de mandar os filhos à escola. A grande viragem deu-se em 1855, quando a rede de estradas chegou à aldeia, transformando os métodos agrícolas e as atitudes, nomeadamente a atitude em relação à escola. Thabault atribui o fenómeno, ao mesmo tempo, «à chegada a Mazières, em 1858, [...] de um excelente professor formado numa escola normal [e à] imprevisível coincidência da publicação de algumas

---

[83] Welter, R., *Popular...*, p. 17.
[84] Welter, R., *op. cit.*, p. 18.

leis e de vários outros acontecimentos [...]: a lei de 1833 relativa à educação primária, que mandava o *departement* criar escolas normais; a lei de 1836, que organizou o sistema de estradas francês; feiras agrícolas; a introdução de maquinaria na agricultura; a construção de uma via férrea na região; o aumento dos postos de trabalho; a guerra de 1870; a lei de 1872 relativa ao recrutamento; a agitação política entre 1875 e 1878» [85].

A transformação de uma economia de subsistência numa economia de mercado produz mudanças radicais na consciência dos indivíduos, sendo a atitude em relação à instrução primária uma das primeiras a ser afectadas. A essa mudança segue-se quase sempre um aumento da procura da escola [86]. O Portugal de 1930, porém, continuava a ser uma sociedade tradicional, onde não só a educação popular não recebia qualquer estímulo oficial, como as próprias aspirações do povo à educação eram extremamente reduzidas. Por um lado, o Estado Novo não estava interessado em industrializar o País, em organizar um exército moderno e muito menos em formar cidadãos esclarecidos; e não existia nenhum grupo populacional, étnica ou culturalmente diferenciado, que fosse necessário assimilar ao todo nacional. Por outro lado, para um elevado número de portugueses os benefícios resultantes da educação eram mais do que duvidosos. Em última análise, uma percentagem significativa da população não estava de facto «interessada» em mandar os filhos à escola. Neste ponto, os republicanos tomavam os seus desejos pela realidade, enquanto os ideólogos salazaristas, que conheciam muito melhor os comportamentos e a ideologia camponesa, não tiveram mais do que reforçar as convicções anti-escola tradicionais.

---

[85] Thabault, R., *Education...*, pp. 129-130. Talvez em nenhum outro tipo de estudo o quadro dos factores do desenvolvimento educacional sobressaia com mais nitidez do que num bom estudo de comunidade: a descrição de Thabault da sua aldeia natal é um excelente trabalho.

[86] Sobre um meio histórico e geográfico diferente, veja-se o relato de Foster do impacte da mudança de uma economia de subsistência para uma economia de mercado no Gana: Foster, P., *Education...*

CAPÍTULO VII

A FAMÍLIA

1. A REALIDADE DA FAMÍLIA

A família em que se criavam as crianças pobres dos anos 30 era uma instituição substancialmente diferente da família nuclear moderna. Alguns autores sustentam que a família que hoje conhecemos se formou com a ascensão da burguesia e que durante longo tempo se restringiu às classes elevadas. Entre outros, P. Ariès, no seu livro sobre a infância [1], acaba por concluir que no século XIX grande parte da população europeia vivia ainda em condições semelhantes às da Idade Média, as quais aparentemente favoreciam a família alargada [2]. Está fora dos propósitos deste trabalho participar no debate sobre a estrutura da família pré-industrial, pelo que nos limitaremos a estas sumárias indicações gerais.

Desnecessário será dizê-lo, não existem trabalhos de investigação sobre a família portuguesa. Por isso, o que se segue tem um carácter contingente e fragmentário. Insistiremos, de resto, nos aspectos mais «negativos» da família dos anos 30, por conve-

---

[1] Ariès, P., *Centuries...*, p. 390.

[2] Veja-se também o livro de Peter Laslett *The World...*, no qual se põe em causa este ponto de vista. Segundo ele, a família alargada caracterizava, não as classes baixas, mas sim a minoria privilegiada.

niência de argumentação, sem pretender apresentar dela uma imagem global e definitiva, tarefa aliás impossível.

Note-se, em primeiro lugar, que não se deve falar da família portuguesa como se se tratasse de uma instituição uniforme, uma vez que mesmo as famílias pobres diferiam consoante a geografia e a ocupação. Tentativamente poderemos talvez distinguir três tipos diferentes: a família rural do Norte, a do Sul e a urbana.

No Norte, sobretudo no Minho, os factores centrífugos (sobretudo a emigração) não eram suficientemente fortes para destruir uma estrutura familiar muito coesa, assente na economia minifundiária [3]. Tanto quanto se pode avaliar, a família do Norte parece haver abrangido mais do que uma geração. No distrito de Braga, mais de um quinto das famílias compunha-se de sete ou mais membros; era aí também que se encontravam os casais com mais filhos [5]. Embora o vínculo entre os cônjuges fosse por vezes fraco devido às frequentes ausências do marido, os laços que uniam todos os membros da família alargada permaneciam apertados. A solidariedade entre os parentes resistia não só pelo facto de trabalharem em conjunto, mas igualmente por causa da luta comum contra um meio particularmente agreste. Existiam, como é óbvio, certas variações regionais da instituição familiar no conjunto do Norte: a família beirã, marcadamente paternalística, contrastava com a minhota, muito mais centrada na mãe [6]. E ao Minho por excelência, não tanto a Trás-os--Montes ou à faixa litoral, pertencia a família estável de peque-

---

[3] Descamps, P., *op. cit.*, p. 70.

[4] A. D. de 1939.

[5] 12,5 % tinham sete ou mais filhos, A. D. de 1939.

[6] No Minho, em consequência das relações de propriedade e da tradição, o pai, mesmo que permanecesse no lar, dificilmente se encontrava numa posição de superioridade em relação à mãe. Caso seja válida a opinião de Oliveira Martins, o pai ocupava até, nas aldeias célticas do Minho, uma posição de inferioridade: «A mulher governa a casa e o marido; excede o homem em audácia, em manha e em força» (Martins, O., *Portugal...*, II, p. 52). Em muitas partes do Minho os trabalhos agrícolas estavam quase inteiramente confiados às mulheres. (Veja-se, p. e., o comentário de Lima Basto e Henrique de Barros acerca de uma família de Castro Laboreiro: Basto, L. e Barros, H. de, *Inquérito...*, p. 78).

nos proprietários, da qual o pai se encontrava frequentemente ausente.

A emigração afectou profundamente a família do Norte[7]. Dos 1 200 000 portugueses que, entre 1890 e 1940, deixaram o País, 92 % provinham do Norte: pequenos produtores que procuravam defender a sua independência, graças às futuras remessas do Brasil. As migrações periódicas constituíam outro factor não menos disruptivo, com maior incidência nas Beiras, donde famílias inteiras costumavam partir no Verão para as ceifas do Alentejo[8].

Todavia, se é certo que o tipo predominante da família do Norte era a família coesa e religiosa, também se podiam encontrar tipos «anómalos». Não repugnaria incluir nestes últimos, por exemplo, algumas famílias do Alto Douro descritas por P. Descamps, caracterizadas por maridos bêbados, filhos indisciplinados e lares cronicamente endividados[9], assim como os agregados sem laços de parentesco, descritos num inquérito realizado em Castelo Branco[10], de que caso típico é o n.º 16 respeitante a uma criança que nunca vira o pai, cuja mãe (criada de servir) desaparecera e que vivia com uns vizinhos — um casal com dois filhos — numa casa de duas divisões, onde todos dormiam no mesmo quarto, os adultos numa cama e as três crianças numa tarimba.

No Sul, a família era mais pequena, sobretudo no Algarve[11]. No Alentejo, o tipo de propriedade, a independência dos trabalhadores em relação à Igreja e a estrutura ocupacional faziam dela uma instituição diferente. Ao contrário do que sucedia no Minho, a família do Sul raramente formava uma unidade de produção. Por norma, o pai vendia a sua força de trabalho a

[7] Ver Serrão, Joel, «Emigração», in *Dicionário...*, II, e *Emigração...;* também Girão, Amorim A., *Geografia...*

[8] Amorim A. Girão sustenta que o número de pessoas que migravam anualmente para o Alentejo atingia os 15 000. Verificavam-se ainda outros fluxos migratórios periódicos: os *gaibéus,* que trabalhavam no Ribatejo; os *caramelos;* e os *avieiros* do Tejo. Ver Girão, Amorim A., *op. cit.,* e ainda Redol, Alves, *Gaibéus.*

[9] Descamps, P., *op. cit.,* p. 70.

[10] E. P., n.º 158, de 4 de Novembro de 1937.

[11] As famílias com sete ou mais pessoas representavam apenas 9,6 % do total. Censo de 1940.

um dos proprietários locais importantes e o resto dos membros da família só encontrava emprego nos meses de Verão. A maior parte da população não possuía terras para deixar aos descendentes. Além disso, as crianças desfrutavam de muito maior autonomia do que as crianças do Norte. Como escreve José Cutileiro, entre os trabalhadores rurais alentejanos «pais e filhos são relativamente independentes entre si nas suas relações de trabalho; (poderão) trabalhar juntos nos mesmos ranchos e o filho poderá até trabalhar sob as ordens do pai durante as ceifas; contudo, não é esta a regra quando o rapaz já participou em três ou quatro ceifas» [12]. E, naturalmente, mesmo quando trabalhavam juntos, pais e filhos tinham consciência de que a terra pertencia a outrem e de que, portanto, o destino do filho não dependia de modo algum da vontade paterna.

No Alentejo nem a emigração nem as migrações periódicas eram tão frequentes como noutras regiões. No entanto, em períodos de desemprego mais agudo o pai ou a mãe podiam ver-se coagidos a ir trabalhar para fora da aldeia natal, deixando os filhos em casa. O sofrimento causado por estas ausências encontrou expressão nas redacções de alguns alunos primários. Uma rapariga alentejana, cuja mãe partira para longe, escreveu: «Eu estou muito triste porque não está cá a minha mãe, foi para Pegões a ver se lá se governa melhor. Eu estou em casa da minha avó» [13].

Um considerável número de crianças ainda muito novas tinha também de sair de casa, a fim de aprender um ofício ou ganhar algum dinheiro. Este fenómeno, comum ao País inteiro, era particularmente evidente no Alentejo, onde a economia familiar não requeria o trabalho das crianças. Convém aqui recordar que a educação popular, sobretudo no Alentejo, não passava de uma ilusão. Milhares de crianças deixavam, assim, a casa paterna muito cedo; as raparigas, para servir em casa de latifundiários locais ou de parentes destes residentes em Lisboa; os rapazes, para trabalhar nas grandes herdades [14]. Num conto

---

[12] Cutileiro, J., *op. cit.*, p. 153.
[13] *O Grito da Criança*, n.º 16, de Novembro/Dezembro de 1931.
[14] Para dados sobre o trabalho infantil, *vide* capítulo VI da 2.ª Parte.

de Manuel da Fonseca[15], um rapaz de sete anos, Zé Carlos, é levado para casa de um grande proprietário local, para aprender o ofício de porcariço. O avô apresenta-o ao futuro patrão nestes termos: «Lavrador, trago-lhe o meu neto. É o mocinho de que tratámos; faça dele um homem». Como Zé Carlos, inumeráveis outras crianças deixavam o lar paterno[16], embora não nos seja possível avaliar rigorosamente a extensão do fenómeno.

A família pobre urbana aproximava-se, naturalmente, muito mais do tipo meridional do que do tipo do Norte. Como o trabalhador rural do Alentejo, também o trabalhador da cidade não era proprietário e estava frequentemente fora da esfera de influência da Igreja. De um modo geral, as famílias urbanas eram mais pequenas e instáveis[17]. Em Lisboa, registava-se, por exemplo, a taxa de natalidade mais baixa do País[18]. Nas cidades, muitas crianças viam-se igualmente forçadas a trabalhar fora de casa. Apesar de haver de longe mais escolas em Lisboa e no Porto do que no Alentejo, não raro os pais continuavam a não poder prescindir do contributo do salário dos filhos ou da vantagem de terem quem lhes desse de comer[19], como sucedia quando estes se empregavam como criadas ou moços de recados, duas das ocupações mais vulgares[20].

É ainda P. Descamps que nos dá uma boa descrição de uma família de trabalhadores urbanos: a de um serralheiro de

15 Fonseca, Manuel da, *Aldeia Nova.*

16 O facto de viverem fora da casa paterna não significava necessariamente que se quebrassem os laços que os ligavam à família. Na maior parte dos casos, os pais mandavam os filhos trabalhar para pessoas do seu conhecimento e confiança, com quem mantinham um contacto estreito.

17 O número de divórcios do distrito de Lisboa orçava pelos 50 % do total nacional (A. D. de 1939).

18 No distrito de Lisboa o número de casais com sete ou mais filhos era metade da média nacional (A. D. de 1939).

19 Veja-se uma redacção infantil («A Minha Criada»), na qual uma mãe pobre implora à patroa da filha que a não despeça das suas funções de criada (*O Infantil,* n.º 2, 1931).

20 Sobre o trabalho infantil, veja-se o capítulo VI da 2.ª Parte. O número de criadas continuava a ser extremamente elevado. Para o total de criadas, veja-se a secção deste capítulo que aborda a família na ideologia salazarista. Em 1940, das 345 847 crianças que trabalhavam em todo o País, 223 712 eram criadas (Censo de 1940).

Lisboa, composta por cinco membros; marido, mulher e três filhos (dois rapazes e uma rapariga). A mãe trabalhava como mulher-a-dias e os dois filhos como aprendizes de serralheiro. A filha, a mais nova dos três irmãos, ficava entregue aos cuidados de uma vizinha sempre que a mãe encontrava trabalho [21]. Quanto ao pai, consumia uma fracção considerável da sua jorna de 16$00 na taberna do bairro, onde costumava passar grande parte das noites de sábado, após o que regressava a casa para espancar a mulher e os filhos [22]. Nenhum dos membros da família ia à Igreja, os pais eram analfabetos e os filhos mal sabiam ler [23]. Tratava-se, em suma, de uma das famílias «difíceis» que tanto temor inspiravam às classes privilegiadas. De uma dessas famílias que rejeitavam activamente a ideologia católica e burguesa; famílias de trabalhadores casuais recém-chegadas às grandes cidades, mas que revelavam imediatamente perturbadores sinais de «desintegração»; famílias de artífices que desde sempre haviam vivido em Lisboa ou no Porto; famílias da nova classe operária.

De uma maneira geral, pode dizer-se que existiam no Portugal de 1930 factores de coesão e factores de desorganização da família. O tipo predominante de família dependia do conjunto de factores localmente mais influentes. A família do Norte era aquela que mais se aproximava do pólo da estabilidade. Todos os membros trabalhavam na terra comum. Ao atingirem a idade de guardar gado ou de empunhar uma foucinha, as crianças passavam a colaborar nas lides do campo. Os velhos viviam frequentemente em casa dos filhos ou dos netos, se estes

---

[21] Nas grandes cidades, a par do tradicional compadrio, existia uma outra teia de relações, a vizinhança. Este tipo de relações mais «horizontal» ajudou a subtrair os trabalhadores ao controlo dos antigos vínculos paternalísticos.

[22] Como veremos adiante, a pancada parece haver constituído uma característica comum a todos os tipos de famílias: «Sem tapona, tapona bravia, as mulheres asneavam» (Ribeiro, Afonso, *Aldeia*).

[23] Descamps, P., *op. cit.* p. 301. Importa ainda registar que, na época, um serralheiro encontrava-se no topo superior da hierarquia industrial operária.

tinham meios de os sustentar [24] e tomavam conta das crianças ou colaboravam em certas tarefas menos pesadas.

Em toda a parte, a estrutura da família era autoritária. As relações entre o pai e os filhos caracterizavam-se sempre por uma natureza acentuadamente distante e deferente [25] e, mesmo nos casos em que o pai se ausentava, continuava a ser considerado como o principal provedor do lar.

O vasto número de famílias instáveis e «promíscuas» faz a ideologia salazarista, de que trataremos mais adiante, ainda mais absurda do que à primeira vista parece. A família campesina, que propunha como ideal, constituía já uma meta inatingível e aleatória para a maioria dos portugueses. Em largas zonas do País, as condições materiais dificultavam singularmente a vida doméstica. Lenta mas progressivamente, à medida que trocavam as aldeias de origem pelas grandes cidades [26], cada vez mais famílias abandonavam as antigas crenças católicas e as antigas virtudes de submissão. E, em Lisboa e no Porto, surgiam bairros «ímpios», onde o baptismo e o casamento haviam deixado de constituir práticas aceites. Como prevenia, em 1933, o *Diário da Manhã*: «Nos meios populares das grandes cidades e dos grandes centros industriais, quem tiver observado com atenção o panorama social sabe que, de facto (...), o casamento, a constituição tradicional da família, perdeu o seu prestígio» [27].

Na verdade, apesar de a maioria da população (92,7 %) se declarar católica, existiam diferenças regionais: Braga, por exemplo, era o distrito mais religioso, enquanto Lisboa, seguido de Évora, Beja e Setúbal, ficava no extremo oposto [28]. São aqui igualmente significativos os valores respeitantes aos filhos ilegítimos: o distrito com percentagem mais elevada era Setúbal

[24] Nas regiões mais pobres, as pessoas idosas não tinham quem olhasse por elas e apenas subsistiam graças à caridade pública.

[25] Ainda em 1960, os jovens alentejanos tratavam os pais por senhor. Veja-se Cutileiro, J., *op. cit.*, p. 150.

[26] Os índices de urbanização aumentavam gradualmente: enquanto o crescimento geral da população fora na década de 1930-1940, de aproximadamente 12 %, em Lisboa excedera 18 %. Veja-se Alarcão, A., *op. cit.*, e Girão, A. Amorim, *op. cit.*

[27] D. M. de 2 de Novembro de 1933.

[28] A. D. de 1939.

(43,86 %), seguido de Lisboa e Évora; e o distrito com percentagem mais baixa, Castelo Branco (3,97 %) [29].

As relações familiares concretas estavam tão longe da imagem romântica dos ideólogos salazaristas, como dos retratos idealizados que certos historiadores e sociólogos modernos construíram da família pré-industrial europeia. Lawrence Stone criticou, aliás, recentemente esse «falso brilho», hoje emprestado à família tradicional, que, tanto quanto se pode adivinhar, em parte talvez se assemelhe à família rural portuguesa dos anos trinta [30].

É aquele, sem dúvida, um quadro pouco agradável, em que a rudeza dos sentimentos e a pobreza dos recursos nos surpreendem. Mas ele é por certo mais aplicável ao caso português do que as versões românticas da família campesina que inundaram a literatura oficial e de que agora nos ocuparemos.

2. A FAMÍLIA NA IDEOLOGIA SALAZARISTA

A nova sociedade que Salazar procurava edificar pressupunha um regresso à antiga família patriarcal. A par de Deus e da Pátria, a Família constituía um dos pilares, e valores fun-

---

[29] A. D. de 1939. (Era, de facto, muito elevada a proporção de filhos ilegítimos a nível global: uma em cada seis crianças vivas nascidas em 1939 era ilegítima.)

[30] Para ele, «nos primórdios da Europa moderna os pais não nutriam muita afeição pelos filhos; muitas vezes pouco caso faziam deles, deixavam-nos asfixiar no berço, abandonavam-nos nas ruas. Quando os conservavam junto de si, não raro os espancavam desumanamente e mandavam-nos trabalhar desde muito novos. Marido e mulher também não se estimavam especialmente, dado que a maior parte dos casamentos nascia de um jogo de conveniências; a perda de um animal angustiava mais um camponês do que a perda da mulher; e mesmo as relações sexuais eram pouco frequentes, para critérios modernos». (*Times Literary Supplement* de 28 de Maio de 1976.) Refere-se especialmente ao livro de Peter Laslett *The World We Have Lost;* ainda que Laslett estivesse atento ao perigo de pintar em tons fantasiosos o mundo pré-industrial, isso não o impediu de dele apresentar por vezes um retrato demasiado romântico. Ver também o recente livro de L. Stone *The family, sex and mariage in England* (1500-1800). Londres, Weidenfeld, 1977.

damentais, do Estado Novo. Tratava-se de uma instituição cujas relações internas se fundavam não no confronto mas na colaboração, e em cujo âmago estava uma hierarquia «natural». Como centro de solidariedade e referência ideológica, a família serviria de perfeito substituto à classe [31].

Como atrás se disse, os ideológos do Estado Novo consideravam muitos dos problemas que supostamente atormentavam a sociedade portuguesa simples sequela da industrialização. E um dos mais graves era «a desintegração da família». «Que espécie de família se pode formar», perguntava Alfredo Pimenta, «com o pai na fábrica ou na oficina, a mãe na oficina ou na fábrica, e os filhos nas creches ou confiados à guarda de estranhos ou também já nas fábricas ou oficinas?» [32].

Para a ortodoxia salazarista três factores explicavam a decadência da família: a nível económico, a concepção individualista do trabalho humano e os excessos do mercantilismo; a nível social, a «indisciplina dos costumes modernos»; a nível ideológico, Rousseau e os *philosophes* setecentistas [33]. E, por isso, a luta do Estado Novo pela regeneração da «célula base» da sociedade desenvolveu-se igualmente em três planos.

Contra a prática usual dos empresários capitalistas, o Estado Novo pretendeu persuadi-los a verem os trabalhadores não como assalariados individuais mas como chefes-de-família, não como meras máquinas de produzir riqueza mas como pais e maridos, cujos salários deviam cobrir as necessidades dos respectivos dependentes [34]. Caso este princípio não fosse seguido, a modernização arrastaria consigo uma grave crise de moralidade, de que Portugal já começara a sofrer durante a República.

Quanto à «indisciplina dos costumes», o regime propunha-se combatê-la reanimando a fé católica e reconduzindo ao seio da Igreja o alarmante número de portugueses que lhe haviam voltado costas. Na verdade, até no vale do Vouga e nas margens do Dão se detectavam «sintomas alarmantes», como afirmava

[31] Pimenta, A., *Nas vésperas do Estado Novo*..., 1937. Veja-se ainda o discurso de Carneiro Pacheco *in E. P.*, n.º 218, de 29 de Dezembro de 1938.

[32] D. M. de 25 de Setembro de 1935.

[33] N. de 21 de Outubro de 1931.

[34] No entanto, nada se tentou em matéria de salário familiar.

um situacionista zeloso, segundo o qual mesmo nesses sítios remotos as pessoas começavam a revelar uma pecaminosa tendência para se divorciarem [35]. O retorno da família tradicional exigia, portanto, militantes católicos preparados para combater a corrupção, que, devido às suas fraquezas estruturais, as sociedades modernas permitiam que se instalasse, sem perceberem que assim deixavam também que «a guarda avançada do Anti-Cristo» levasse a cabo os seus infames intentos [36].

A cruzada em prol do ressurgimento da antiga moralidade cristã fez sentir os seus efeitos em muitos sectores da vida social, à medida que o Estado Novo tomou sobre si a protecção dos cidadãos de qualquer prazer ou entretenimento «perigoso» [37]. Com efeito, a própria família tinha de ser educada. Após anos de republicanismo, impunha-se, pelo menos, o saneamento do meio social, proibindo o divórcio no caso de casamentos religiosos e os entretenimentos obscenos.

Mas não obstante o facto de os ideólogos do Estado Novo se referirem normalmente à família com maiúscula, pensavam em dois tipos de instituição completamente distintos: a família campesina e a urbana, uma normalmente «educada», a outra normalmente «degenerada» [38]. Só quando se tem presente esta dualidade é que se entende a polémica travada na Assembleia Nacional sobre saber se as famílias contemporâneas estavam ou não preparadas para educar os filhos. Ainda que se tratasse de um dos dogmas mais sagrados do Salazarismo, nunca se

---

[35] N. de 21 de Outubro de 1931.

[36] Gonçalves, Cunha, *op. cit.*

[37] Mediante o Decreto n.º 13 564, de 6 de Maio de 1927, deu-se início a uma extensa série de medidas censórias contra produtos culturais e formas de entretenimento. É igualmente reveladora a nota emanada do director-geral da Segurança Pública em 1933, na qual se proibiam «as práticas de nudismo nas praias portuguesas bem como a exibição de trajos que, pela sua simplicidade ou transparência, ofendam a decência e o pudor público». Vejam-se ainda o D. N. de 9 de Junho de 1933 e o N. de 21 de Outubro de 1931.

[38] D. S. de 1 de Abril de 1938; veja-se o discurso de Pacheco de Amorim, em que se diz: «Tanto debaixo do ponto de vista do sentimento, como do da cultura, a família da aldeia é, incontestavelmente, superior à da cidade, digam os pedagogos o que quiserem».

chegou a definir claramente a questão [39]. E ela não era, de modo algum, menor. De um ponto de vista ideológico, o Estado Novo via-se na necessidade de pôr em relevo o papel da família. Porém, muitas famílias mostravam-se já altamente «indignas de confiança». «Oh! As famílias ... Como seria esplêndido educá-las primeiro a elas!» [40], exclamava Manuel Múrias, dando voz às inquietações de muita gente com a família da cidade, pulverizada «na podridão do divórcio» [41], «desordenada, contraditória e imunda» [42]; ou seja, precisamente aquela a que se destinava a campanha pró-casamento lançada pelo *Diário da Manhã* [43].

O facto de existirem semelhantes famílias provava duas coisas. Em primeiro lugar, que a ressurreição moral da Nação tinha de ser seriamente empreendida. Em segundo lugar, que as famílias precisavam de um mínimo de condições materiais para se «elevarem». Nas palavras de *As Novidades*, «a virtude (supunha) um mínimo de bem-estar económico» [44], o qual, como atrás se disse, cabia aos patrões católicos assegurar.

Em última análise, a contradição entre a necessidade de apresentar a família como sagrada e a óbvia condição «imoral» de muitas delas resolveu-se naturalmente considerando a «imoralidade» uma excepção, uma «desviância» [45]. E, para eliminar

---

[39] Aconteceu até que a Câmara Corporativa não entendeu plenamente as implicações da questão, o que deu azo a veementes críticas por parte da Assembleia. Meras dúvidas sobre o assunto eram aliás vistas como anticonstitucionais. D. S. de 24 de Março de 1938 (discurso de Maria Guardiola).

[40] V. de 29 de Setembro de 1928.

[41] D. S. de 24 de Março de 1938.

[42] E. P., n.º 100, de 10 de Setembro de 1936.

[43] D. M. de 2 de Novembro de 1933, em que se propunha o lançamento, através das «Comissões de Auxílio aos Desempregados», de uma campanha com vista a doutrinar os pobres das cidades nas virtudes do casamento.

[44] N. de 8 de Julho de 1929. Veja-se ainda E. P., n.º 218, de 29 de Novembro de 1928 (discurso de Carneiro Pacheco).

[45] Ver discurso do deputado Pacheco de Amorim (D. S. de 1 de Abril de 1938): «Há, de facto, famílias incompletas, há crianças que não têm ninguém na vida, outras que têm mães desnaturadas, e ainda outras cujas mães necessitam de ir ganhar a vida fora de casa; mas isto são *excepções*, e eu refiro-me, nas considerações que estou produzindo, à família *normal*» (sublinhado nosso).

essa excepção, tentou-se criar instituições especiais e reformar as que tinham sido herdadas da República. Nos casos menos desesperados, as crianças podiam ainda ser «limpas» nas escolas primárias «reconstruídas» do Estado Novo [46]. Aos filhos infelizes de pais «semicriminosos» se destinava, aliás, especialmente o novo ensino, com o seu alto objectivo de lhes fazer «perder o que o meio familiar lhes (dera)» [47]. Nos casos mais graves ter-se-ia que recorrer aos métodos bem mais drásticos das Casas de Correcção.

Como decerto já se tornou evidente, o tipo de família propagandeado pelo Estado Novo em nada se parecia com a família ambiciosa e «orientada para o sucesso» das sociedades democráticas burguesas. A família ideal salazarista era uma estrutura estática e essencialmente autoritária. De uma maneira geral, as relações entre pais e filhos reflectem as condições da estrutura social onde se integram. No entanto, no Portugal de Salazar, não se tratava simplesmente de um reflexo inconsciente, mas de uma política governamental orientada no sentido de encorajar um retorno à «antiga severidade» que fizera do País uma nação de heróis e de santos. Como Serras e Silva claramente compreendeu, «se a autoridade (fosse) débil e hesitante na família, (seria) débil e incerta na vida pública» [48]. Os programas de acção do Estado exigiam, assim, uma nova vida familiar. O anterior regime acreditara ingenuamente que a benevolência e a persuasão constituíam os melhores meios de governar. Porém, não havia erro maior, quer na família, quer no Estado.

O regime via as relações familiares como necessariamente rígidas e hierárquicas. E se por si só não as transformou, contribuiu seguramente para reforçar o seu carácter repressivo. Os adeptos do Estado Novo poderiam dizer com o Eclesiastes: «Faze o teu filho dobrar-se enquanto for novo e não lhe poupes os castigos apenas por ser uma criança; corrije o teu filho e

[46] E. P., n.º 143, de 22 de Julho de 1937.
[47] E. P., n.º 159, de 11 de Abril de 1937.
[48] N. de 30 de Dezembro de 1931.

fá-lo trabalhar, a fim de que não tropece e caia por causa da tua ignominiosa fraqueza» [49].

Um dos mais directos e visíveis resultados da nova ideologia foi a justificação teórica dada aos tradicionais castigos corporais. Receberam então consagração oficial ditados populares como «De pequenino se torce o pepino», ou «Quem dá o pão, dá o pau». É verdade que os castigos corporais haviam sempre sido considerados elementos importantes numa boa educação. Segundo a sabedoria convencional, fossem culpadas ou não, as crianças deviam levar pancada tão frequentemente quanto possível. Os resultados, porém, nem sempre correspondiam à expectativa, como uma perplexa viúva alentejana revelou a J. Cutileiro. Ao lamentar a falta de ajuda dos seus seis filhos adultos, observou: «E eduquei-os bem... Era cada carga de porrada!» [50]. Vale a pena ainda mencionar que muitas crianças, como o Gaudêncio [51] de Afonso Ribeiro, nunca chegaram a compreender por que razão os pais cumpriam a rotina diária de os sovar. Contudo seria somente com o Salazarismo que tais práticas receberiam a sanção oficial.

Na família idealizada do Salazarismo, cada membro tinha uma posição e um código de conduta próprios. No topo, o pai; abaixo dele, a mãe e os filhos [52]. Obediência, respeito e gratidão animavam necessariamente estas personagens. Vale a pena analisar com certo pormenor o papel que lhes prescreviam.

---

[49] *Eclesiastes*, XXX, 12, 13. Como o deputado Pacheco de Amorim disse na Assembleia Nacional: «Quanto à disciplina, a única forma por que ela se manifesta antes dos sete anos é no obedecer. Mas quando a criança atinja os três anos tem de ser já obediente. A obediência aos pais tem de exigir-se desde o mais tenro alvorecer do conhecimento» (D. S. de 1 de Abril de 1938).

[50] Cutileiro, J., *op. cit.*, p. 144.

[51] Ribeiro, Afonso, *Aldeia*.

[52] Existia igualmente uma hierarquia entre os filhos, baseada no sexo e na idade. Os irmãos mais velhos eram responsáveis pelos mais novos, que, por seu turno, lhes deviam respeito e obediência. E os papéis ideais das raparigas reproduziam a função subordinada das mulheres (as raparigas não deviam ser encorajadas a acalentar grandes aspirações e, de facto, desde a mais tenra idade lhes era ensinado a aceitar o seu lugar «natural» no seio da família). Veja-se E. P., n.º 133, de 4 de Dezembro de 1937.

Para começar, considere-se o elemento fundamental, o pai. Em parte nenhuma da produção ideológica oficial encontramos uma exposição mais clara sobre o assunto do que num conjunto de instruções enviadas aos professores primários pelas autoridades escolares em 1937 [53]. A lição que essas instruções impunham estava organizada em torno de vários desenhos que os docentes deviam reproduzir no quadro da sala de aula e comentar. Num deles via-se uma família prestes a iniciar o jantar. À cabeceira da mesa sentava-se o pai; à sua direita, os dois filhos e, à esquerda, as duas filhas. A mãe, de pé, segurava uma terrina de sopa ou, mais precisamente, estendia-a ao pai, a quem cabia servir a comida. Os desenhos eram ainda acompanhados por um modelo de diálogo edificante entre o professor e os alunos.

No fundo, a lição centrava-se na ideia de uma das frases obrigatoriamente introduzidas nos livros de leitura do ensino primário em 1932: «Na família o chefe é o Pai» [54]. Os comentários que as instruções atribuíam ao aluno ideal são aqui particularmente esclarecedoras: «O pai trabalha para sustentar a esposa e os filhos», «O pai é a pessoa da família mais instruída», «É o pai que dá as ordens na família». Ou seja, o pai aparecia como o ditador-todo-poderoso, perante o qual a mulher e filhos apenas podiam manifestar uma inalterável deferência. Provedor do lar, os outros membros da família tinham de lhe obedecer em todas as circunstâncias; e só ele distribuía dinheiro, recompensas e castigos. Resumindo a visão geral, a lição finalizava com a pergunta sacramental: «Devem os filhos obedecer sempre aos pais?»; a que logo se fornecia a resposta correcta: «Pois, se ele é o pai; se ganha o dinheiro; se é quem sabe mais!» [55].

[53] E. P., n.º 164, de 16 de Fevereiro de 1937. As instruções destinavam-se a uma lição de moral. Ver quadro L no anexo final.

[54] A frase integral era a seguinte: «Na família o chefe é o Pai; na escola o chefe é o Mestre; na Igreja o chefe é o Padre; na Nação o chefe é o Governo». Veja-se o Decreto n.º 21 014 de 19 de Março de 1932.

[55] Se bem que o «bom» pai representasse a «norma», havia, além dele, na ideologia oficial, a imagem do pai «anormal», por exemplo, o bêbado. E se, em princípio, o modelo do «bom» pai servia para transmitir as regras de um comportamento digno, também o modelo do «mau» se utilizava para inspirar horror ao alcoolismo. Ver Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928, em que se

Dois pilares, ainda que desiguais, formavam o casal: o pai, o provedor do lar, e a mãe, cuja principal ocupação consistia em cuidar da casa [56]. Qualquer tentativa para destruir este periclitante equilíbrio acarretaria terríveis catástrofes sociais; e o meio privilegiado de as impedir consistia, portanto, em reafirmar o papel tradicional da mulher. «Nos países ou nos lugares onde a mulher casada concorre com o trabalho do homem», lembrava solenemente Salazar « — nas fábricas, nas oficinas, nos escritórios (ou) nas profissões liberais — a instituição da família, pela qual nos batemos como pedra fundamental duma sociedade bem organizada, ameaça ruína» [57].

O recurso à mão-de-obra feminina nas sociedades modernas representava, por conseguinte, um «crime social» [58], uma vez que destruía a própria instituição que o Estado Novo procurava preservar — a família repressiva tradicional, em que a mulher não tinha o estatuto de parceira com os mesmos direitos, mas o de «socia subordinata», com um papel de intermediária entre o marido e os filhos.

Assim, no Portugal de 1930, as mulheres não deviam, sob pretexto algum, trabalhar fora de casa, especialmente se o trabalho fosse industrial [59]. O subsecretário das Corporações, P. Teotónio

afirma textualmente que «o alcoólico é mau trabalhador, mau marido e mau pai», assim como a E. P., n.º 207, de 13 de Outubro de 1928. Num país onde o vinho era barato e inúmeros os locais de venda (havia aproximadamente uma taberna para 182 habitantes), as crianças pobres conheceram com certeza esta «doença» de muito radicais, os trabalhadores haviam sistematicamente sido atraidos perto. Embora isso pesasse aos dirigentes tanto conservadores como por tal «vício». Ver R. de 20 de Março de 1937 e N. de 21 de Fevereiro de 1930.

[57] Ferro, A., *Salazar*..., p. 133.

[56] S. de 15 de Dezembro de 1938. O discurso de Maria Guardiola por ocasião da Semana da Mãe de 1938 constitui uma síntese particularmente reveladora da ideologia salazarista no que respeita ao papel da mulher na sociedade.

[58] D. S. de 1 de Abril de 1938 (discurso de Diniz da Fonseca).

[59] No *Diário de Notícias* de 8 de Agosto de 1933 defendiam-se certas ocupações femininas (compatíveis com os deveres maternais das mulheres) com a justificação de que o trabalho ajudava as mulheres a afirmar a sua dignidade social, o que aparentemente as impedia de «caírem» na prostituição. É impossível saber o

Pereira, por exemplo, manifestou-se fortemente contrário ao emprego de mão-de-obra feminina na indústria, tendo criticado explicitamente os patrões pela sua perigosa política laboral: «... a mulher está sendo chamada (...) para substituir o homem em quase todos os ramos da indústria, vendo-se, nas fábricas, uma legião de mulheres e crianças a efectuar trabalhos que de modo algum se compadecem com a sua compleição e resistência» [60]. No entanto, apesar dos receios e exortações do Estado Novo, a barata mão-de-obra feminina continuou obviamente a ser utilizada como antes. Porém, paralelamente à sua apologia da subordinação, os ideólogos salazaristas esforçaram-se também por evitar que as mulheres se sentissem desencorajadas com o seu estatuto secundário, e dedicaram-se, portanto, a glorificar as suas funções na família. Segundo eles, ricas ou pobres, inteligentes ou estúpidas, todas as mulheres deviam desempenhar com permanente regozijo a missão essencial que Deus lhes atribuira. Missão a que, de resto, não faltava nem majestade, nem mistério, como o provava a inefável importância das «grandes mães nas carreiras de filhos célebres, de Santo Agostinho a Salazar» [61]. No fundo do quadro, desempenhando silenciosamente o seu dever, na aparência insignificante mas na realidade essencial, encontrava-se sempre uma mãe. A sua imagem como figura sacrificial é, como veremos, o fulcro de muitos textos dos manuais de leitura primários.

Mas quantas mulheres trabalhavam de facto, na década de 1930-1940? Uma vez mais as estatísticas disponíveis não são dignas de crédito [62]. Assim, por exemplo, é impossível determinar

número exacto de prostitutas então existentes, mas pensa-se que havia um número muito elevado. Em 1930 encontravam-se registadas na Polícia 2602, certamente uma escassa minoria das que existiam de facto. (R. de 12 de Outubro de 1931.) O dr. Azevedo Neves sustentava que a proporção entre as prostitutas registadas e as clandestinas não andaria longe de uma para dez (S. de 28 de Agosto de 1927; S. de 14 de Setembro de 1927).

60 D. N. de 8 de Agosto de 1933.

61 E. P., n.º 215, de 8 de Dezembro de 1938.

62 As definições oficiais mudavam com frequência, o que torna difícil conseguir uma imagem precisa da força de trabalho feminina. Nas estatísticas do Estado Novo faziam também parte da «população activa» todos quantos, graças a uma profissão

o total de mulheres ocupadas por conta própria na agricultura. No entanto, de acordo com as estatísticas oficiais de 1940, e sem esquecer os seus defeitos e limitações, no país inteiro cerca de 17 % eram assalariadas — a maioria criadas [63], trabalhadoras rurais e operárias (35 % criadas, 34 % trabalhadoras rurais, 20 % operárias das indústrias transformadoras) [64].

Em todos os sectores onde competiam com os homens, as mulheres ganhavam salários mais baixos (em 1938, por exemplo, um trabalhador rural ganhava aproximadamente 7$60 e uma mulher pouco mais de metade, 4$20) [65]. E nas ocupações tradicionalmente femininas, de criadas a professoras [66], ao baixo *status* profissional correspondia uma remuneração igualmente baixa.

Resta-nos, por fim, dizer alguma coisa sobre o lar idealizado da ideologia salazarista. Em contraste com as sombrias e impessoais massas arquitectónicas, que supostamente caracterizavam o estilo de vida colectivo dos regimes socialistas, o lar português parecia-se sobretudo com um ninho: pobre, asseado, aconchegado. Um professor primário descreveu muito bem esse «ninho» num discurso proferido durante uma visita do ministro Carneiro Pacheco ao Porto: «A nossa casinha a branquejar no pendor da colina, cravos e rosas nas janelas, pombos a arrulhar nos beirais dos telhados, crianças — os nossos filhos, sr. ministro — a galrar dependurados nas árvores do pomar e onde uma mulher

ou «condição», auferiam um rendimento. Daí que se tenha de fraccionar os valores da «população activa», a fim de tentar encontrar aqueles que efectivamente tinham uma «profissão».

[63] Havia em 1940 cerca de 200 000 criadas. Outras profissões tradicionalmente femininas eram ainda muito comuns como, por exemplo, as costureiras (11 200) e as governantas e damas de companhia (2365).

[64] Censo de 1940. As indústrias têxteis empregavam um elevado número de mulheres e registavam uma percentagem mais alta de mão-de-obra feminina do que masculina: em 1940 47 % desta mão-de-obra era masculina e 52 % feminina. Ver Santos, M. Cardoso dos, «Estrutura e evolução da população activa em Portugal» in *Análise Social*, n.º 12, 1965.

[65] Gonçalves, Cansado, *op. cit.*, p. 71. A imprensa contemporânea apresentava valores muito idênticos (R. de 21 de Novembro de 1930).

[66] R. de 7 de Julho de 1930; D. N. de 25 de Setembro de 1933.

— a nossa mulher — há-de esperar-nos, sorridente, após mais um dia de trabalho bendito!» [67].

De acordo com a linha oficial, o lar, por mais pobre que fosse, nunca deixava de ser um lugar sagrado e o único conforto certo que a vida reservava [68]. Em Abril de 1938 as escolas primárias receberam uma colecção de propaganda ilustrada intitulada «A Lição de Salazar» [69]. Uma das gravuras representava com perfeição o lar rústico idealizado: uma grande lareira, de que pendiam pratos de cobre; prateleiras com louças tradicionais; uma pequena mesa de madeira posta para o jantar — vários pratos e copos colocados sobre uma imaculada toalha branca, duas cadeiras e dois bancos à volta; uma cómoda, por cima da qual se viam um enorme crucifixo, duas velas, dois palmitos e uma lamparina de azeite; e inevitavelmente résteas de cebolas, lenha e abóboras. Como retoque final, uma porta abria para a exuberância da Mãe-Natureza, e através da janela via-se distintamente um belo castelo feudal no cimo de uma colina com a bandeira nacional tremulando ao vento. Em resumo, um lar campestre bem diferente das sórdidas habitações onde as crianças pobres viviam.

Mas o mundo real pouco importava ao legislador que, de quando em quando, não hesitava em tentar transformar a ideologia em prática através de vigorosas recomendações dirigidas aos professores primários. «A sala de jantar», mandava sobriamente o Decreto n.º 16 077 [70], «deve ser hospitaleira e alegre, porque é nela que, à hora da refeição, se reúnem todos os membros da família, que durante o dia andam mais ou menos dispersos. (...) Na sala de jantar (...) umas flores completarão o encanto. (...) À hora fixada, deve estar sempre pronta a refeição, durante a qual haverá sempre bom humor». Nas condições habitacionais do Portugal salazarista, o verdadeiro lar português estava naturalmente condenado a existir apenas na cabeça exaltada de alguns dos funcionários menores da ortodoxia de Estado.

---

[67] E. P., n.º 190, de 16 de Junho de 1938.

[68] E. P., n.º 218. de 29 de Dezembro de 1938.

[69] E. P., n.º 181, de 14 de Abril de 1938. Ver quadro M no anexo final.

[70] Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.

3. CONSEQUÊNCIAS LEGAIS

A nova ideologia da família influenciou a vida na escola primária num aspecto importante: acabou por levar à proibição da coeducação. Na verdade, um dos primeiros assuntos a merecer o cuidado das autoridades saídas do 28 de Maio foi precisamente a perigosa política republicana de fomento da coeducação [71]. Com o aplauso da imprensa reaccionária, tanto a ditadura militar, como depois o Estado Novo [72], tomaram várias medidas destinadas a restringi-la. Comentando a publicação das primeiras, *A Educação Nacional* exultava: «As nossas felicitações calorosas ao sr. ministro da Educação — Sua Excelência é um patriota; e, por isso, não consente que o país inteiro se transforme num imenso harém ou num alfobre de Messalinas» [73].

Não era, no entanto, tarefa fácil organizar dois canais primários distintos, em especial nas pequenas aldeias do interior onde o escasso número de crianças não os justificava. E, assim, em 1940, apesar da lei e das intenções declaradas do Governo, a quantidade de escolas completamente segregadas estava ainda longe de realizar o ideal do Estado Novo. Segundo um inquérito feito por dois ingleses em 1942, 2598 escolas em 7962, ou seja, cerca de um terço, continuavam a funcionar com ambos os sexos [74], embora legalmente, nas aldeias onde houvesse apenas uma escola, devesse haver também dois horários diferentes, o da manhã para um sexo e o da tarde para outro [75].

[71] N. de 26 de Janeiro de 1930.

[72] Lei n.º 1880, de 8 de Junho de 1926; Decreto-Lei n.º 11 795, de 26 de Junho de 1926; Decreto-Lei n.º 13 619, de 17 de Maio de 1927; Decreto n.º 13 791, de 16 de Junho de 1927; Decreto n.º 20 541, de 21 de Novembro de 1931; Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936; Decreto-Lei n.º 28 081, de 9 de Outubro de 1937; Portaria n.º 9389, de 30 de Novembro de 1939; Portaria n.º 9433, de 15 de Janeiro de 1940.

[73] E. N., n.º 12, de 22 de Maio de 1927; E. N., n.º 10, de 8 de Maio de 1927.

[74] Higgins, Michael e Winton, Charles, *Survey of Education in Portugal...*

[75] Portaria n.º 9389, de 30 de Novembro de 1939.

Do fanatismo com que se debateu o problema da coeducação, poder-se-ia talvez concluir que o Estado Novo transformara radicalmente o conjunto do sistema escolar primário. Mas isso não sucedeu. Foram necessários anos e anos para que as novas regulamentações passassem à prática e, em muitos casos, é provável que o simples senso comum ou o mero espírito de negligência se tenham sobreposto à ideologia [76].

---

[76] Nas escolas particulares foi permitida a coeducação até 1940. A Portaria n.º 9433, de 15 de Janeiro de 1940, veio finalmente pôr termo a essa situação.

CAPÍTULO VIII

O CURRÍCULO

A partir de 1926 o currículo primário tornou-se um exemplo extremo do que B. Bernstein chama um «código de colecção»[1]. Além disso, e usando ainda a sua terminologia, passou a constituir um caso típico e perfeito tanto de «moldagem» como de «classificação»: era total a ruptura entre as diversas disciplinas curriculares, do mesmo modo que entre o saber académico e a vida quotidiana dos alunos. Como é característico destes modelos, não se oferecia qualquer opção aos professores, e muito menos aos alunos, relativamente àquilo que a escola ensinava. As relações entre professores e alunos, que adiante serão pormenorizadamente analisadas, eram hierárquicas e ritualísticas.

Não se introduziram modificações significativas no currículo imediatamente após o golpe de 1926[2]. Anteriormente, a instrução

---

[1] Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control*...

[2] Poder-se-ia, por conseguinte, dividir a legislação sobre a matéria em três períodos: 1) O período de transição; 2) As primeiras concretizações dos ideais salazaristas; 3) O período de consolidação. No primeiro período (1926-1928), marcado sobretudo pelo Decreto n.º 14 417, de 12 de Outubro de 1927, manteve-se em vigor muito do que o anterior regime estabelecera: a própria reforma curricular de 1927, que substituiu os programas de 1921, foi elaborada por uma comissão nomeada pelos republicanos em 1925. Veja-se Portaria n.º 5060, de 18 de Outubro de 1927. A prin-

primária obrigatória durava cinco anos e compunha-se de um currículo muito amplo [3]. Em 1927, os cinco anos passaram a quatro. Uma década depois o currículo restringia-se às disciplinas setecentistas tradicionais: leitura, escrita e aritmética. É verdade que existiam ainda algumas disciplinas secundárias — Educação Física, Trabalhos Manuais, Moral e Canto Coral. No entanto, quando ministradas, o que nem sempre sucedia, ocupavam apenas uma ínfima parte do tempo de ensino. E, o que é mais importante, em 1937, os quatro anos de escolaridade obrigatória, ainda aceites em 1927, já eram só três. Os ideais pedagógicos do Estado Novo exprimiam-se assim numa concomitante limitação do número de anos e das matérias curriculares do ensino primário.

Na prática, as restrições curriculares traduziam-se em mais religião e menos «teoria». A escola contentava-se com transmitir aos alunos conhecimentos práticos rudimentares. Como seres humanos, tudo quanto as crianças precisavam de saber era «escrever uma carta, redigir um telegrama, preencher um questionário, fazer um requerimento, passar um recibo ou vale do correio» [4].

Mas o novo regime afectou o currículo primário de uma outra e decisiva maneira: a introdução do livro único de leitura. Após a tomada do poder, a Direita começou a exigir que se fizessem «purgas» aos livros de leitura. Porém, até 1932, considerou-se suficiente submetê-los anualmente a prévia aprovação

---

cipal característica do segundo período (1928-1936) consistiu na progressiva adopção da doutrina salazarista de que bastava ao povo saber ler, escrever e contar. O Decreto n.° 16 077, de 26 de Outubro de 1928, em que figurava a palavra de ordem de Duarte Pacheco «Pouco e bem», iniciou uma longa série de simplificações e cortes no currículo primário. O terceiro e último período (1936-1940) é o das reformas de Carneiro Pacheco (Decreto-Lei n.° 27 279, de 24 de Novembro de 1936; Decreto-Lei n.° 27 603, de 29 de Março de 1937), que visavam reduzir à expressão mais simples as matérias curriculares e dar nova ênfase à doutrinação religiosa e política.

[3] A vastidão do currículo fora até criticada por alguns pedagogos republicanos, sob a alegação de que tirava eficácia ao sistema escolar primário. Veja-se o S. de 22 de Janeiro de 1928.

[4] Decreto-Lei n.° 27 603, de 29 de Março de 1937.

oficial[5]. Neste regime, os professores dispunham ainda de uma certa margem de escolha, se bem que diminuta. Progressivamente, contudo, as autoridades decidiram-se pela necessidade de medidas mais drásticas, pois os livros existentes não correspondiam aos seus desígnios.

Em 1932, o ministro da Instrução, Cordeiro Ramos, publicou uma lista de frases que deviam ser obrigatoriamente incluídas em todos os compêndios de leitura. Estas frases, destinadas a proporcionar os indispensáveis «ensinamentos patrióticos e morais», representam uma das melhores expressões de uma ideologia reaccionária. Vejam-se alguns exemplos: «Obedece e saberás mandar»; «Na família, o chefe é o Pai; na escola, o chefe é o Mestre; no Estado, o chefe é o Governo»; «Mandar não é escravizar: é dirigir. Quanto mais fácil for a obediência, mais suave é o mando»; «No barulho ninguém se entende, é por isso que na revolução ninguém se respeita»; «Quem suou na luta, descansa na abundância» (Manuel Bernardes); «A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios»; «Nunca ponhas o teu interesse acima do da tua família, porque tu passas e a família fica»; «Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida»[6].

Quatro anos mais tarde já não se considerava isto suficiente para efeitos doutrinadores. Em Abril de 1936, Carneiro Pacheco institucionalizou legalmente o livro único, com que se pretendia pôr cobro à «anarquia pedagógica do demoliberalismo»[7]. O ministro contava que a iniciativa privada produzisse um livro adequado, que seria depois aprovado oficialmente. Contudo, apesar do elevado número de exemplares recebidos no Ministério, nenhum mereceu a honra de obter o beneplácito do Estado. Tomou-se, portanto, outro caminho. Em 1940, ficou decidido que uma comissão especial, nomeada pelo ministro,

[5] Decreto n.º 18 379, de 23 de Maio de 1930.

[6] Decreto n.º 21 014, de 19 de Março de 1932. Todas estas frases se destinavam aos livros de leitura da quarta classe.

[7] Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936; Decreto-Lei n.º 27 882, de 21 de Julho de 1937. A situação anterior em matéria de livros de leitura fora amiúde criticada por figuras de todas as correntes políticas. Ver R. de 30 de Novembro de 1936; S. de Janeiro de 1936; S. N., n.º 245, de 2 de Abril de 1931.

escreveria e ilustraria o novo livro de leitura [8]. Mas, como se tratava de uma missão espinhosa, só em meados da década de 1940-1950 o sonho de Carneiro Pacheco se tornou realidade [9].

Quanto à prática pedagógica, evidentemente essencial nesta análise de conteúdo da escola salazarista, a melhor fonte de que dispomos é a revista oficial, *A Escola Portuguesa,* que em 1934 começou a publicar semanalmente lições-modelo e instruções destinadas aos professores. Outros testemunhos foram ainda extraídos de alguns dos compêndios aprovados antes de 1940 [10].

As lições de Português eram, como expressamente se reconhecia, as mais importantes e «formativas» do currículo. Conforme se afirmava numa circular emanada de um director-geral, «a língua é ainda o mais rendoso instrumento educativo, porque por ela se realiza o comércio das ideias e dos sentimentos» [11]. Modernos sociólogos da educação puseram em relevo o facto de os cursos de línguas constituírem o perfeito *locus* para a função divisiva da escola numa sociedade de classes. Nos países democráticos, onde a maioria das crianças frequenta escolas primárias públicas e «igualitárias», a escolha de determinada aptidão (a capacidade verbal) como medida da capacidade individual global tem resultado, ao que se crê, numa insidiosa discriminação contra as crianças descendentes de pais pertencentes à classe operária, que se vêem rotuladas de «maus» alunos. Na opinião de certos autores, estas crianças usam um código linguístico *restrito* e «inferior», que inibe o seu sucesso na competição académica. Outros sociólogos defendem que não se trata tanto de uma questão de desvantagens derivadas de um código linguístico, mas de uma

[8] Decreto n.º 30 316, de 14 de Março de 1940.

[9] No entanto, como ele é a materialização daquilo que fora planeado durante a segunda metade da década anterior, far-lhe-emos referência noutro local.

[10] Optou-se por não discutir o material segundo a divisão académica em disciplinas. É muito mais esclarecedor encará-lo segundo comparticipações ideológicas. Por natureza, o Português e a História de Portugal constituíam as disciplinas mais úteis para fins de inculcação e, portanto, são aqui mais vezes citadas, o que não significa que outras não fossem também utilizadas. Num sistema educacional tão manifestamente directivo, todas as lições estavam carregadas de ideologia.

[11] E. P., n.º 10, de 13 de Dezembro de 1934.

questão mais funda: as crianças originárias da classe operária não só falam de um modo diferente do das oriundas da burguesia, como ainda, o que é mais importante, falam de coisas distintas. Os seus verdadeiros interesses e problemas não podem, pois, ser formulados nas escolas burguesas, que pela sua natureza apenas usam e transmitem um código burguês. A contradição social fundamental entre a classe exploradora e a explorada seria assim duplicada pelo sistema escolar [12].

Ao contrário dos regimes democráticos modernos, as autoridades do Estado Novo referiam-se abertamente à linguagem da classe operária como «negativa». Em 1936, o inspector Cunha Leão advertia os professores de que os alunos pobres vinham para a escola «em bruto» e de que a sua linguagem se encontrava pejada de «vícios», que a escola devia extirpar [13].

Organizou-se no país um sistema escolar explícita, deliberada e materialmente discriminatório. «Deficiências linguísticas», conteúdo escolar e outros factores subtis constituíam instrumentos de discriminação. Mais influente, porém, foi com certeza a criação de um sistema escolar inteiramente segregado destinado às crianças pobres, com professores diferentes e piores e com um ambiente escolar degradado.

Ainda à luz das teses da investigação recente sobre a escola como meio de perpetuar diferenças sociais, levanta-se no caso português uma questão interessante. Como sustentam alguns

---

[12] Bernstein, B., *op. cit;* Baudelot, C., e Establet, R., *L'Ecole capitaliste en France*.... Situa-se fora do escopo do presente capítulo criticar estas teses, que de resto são, no seu conjunto, importantes e interessantes. No entanto, elas dizem sobretudo respeito a países com regimes democráticos e aplicam-se menos à autoritária ordem política portuguesa, na qual estas discriminações «subtis» contra os alunos pobres, se bem que operantes, eram de longe sobrelevadas por outras fontes de desigualdade mais significativas e evidentes.

[13] V. de 18 de Maio de 1935; E. P., n.º 89, de 25 de Junho de 1936. Há indicações respeitantes às diferenças entre a linguagem da classe operária e a linguagem académica em que os alunos pobres eram iniciados na escola. Casos houve de alunos pobres que se referiram às deficiências linguísticas que detectavam nos pais. Veja-se o D. N. de 11 de Junho de 1929; ainda Redol, Alves, *Marés* («Selo de dois mil e quinhentos»); E. P., n.º 264, de 16 de Novembro de 1939.

autores[14], uma das principais funções da escola é, não o transmitir aptidões cognitivas, mas o inculcar traços não-cognitivos diferentes em crianças socialmente diferenciadas. Um dos meios de atingir esse objectivo consiste numa metódica selecção dos valores e modelos apresentados aos vários tipos de alunos. Ou seja, em termos materiais, por exemplo, na escolha de diferentes compêndios consoante os ramos do sistema escolar. Sustentando que «não se pode inculcar da mesma maneira a ideologia burguesa nos futuros exploradores e nos futuros explorados», Baudelot e Establet[15] apresentam uma ampla gama de circunstâncias nas quais a ideologia burguesa se ministrava por processos distintos aos alunos proletários e aos alunos burgueses. A fim de demonstrar o seu ponto de vista, citam dois compêndios de História da autoria de E. Lavisse, a *Histoire de France,* destinada aos futuros estudantes universitários, e a do «curso primário superior», que é terminal. Todavia, nas escolas reformadas do Estado Novo, *todas* as crianças tinham apenas *um* livro de leitura, o que pode levar à conclusão errada de que recebiam «mensagens» ideológicas semelhantes.

Mas como eram, então, transmitidos valores diferentes aos rapazes e raparigas portugueses socialmente diferenciados? Como eram os rapazes ricos socializados para futuros dirigentes e os pobres para aceitarem a hierarquia social, a partir da mesma base material ideológica?

A resposta está em que, embora a base material ideológica fosse inegavelmente a mesma — o livro único —, as mensagens que ela veiculava não coincidiam[16]. A sua «leitura» era condicionada pela posição social dos alunos. Analisando os textos, verifica-se que, na sua maior parte, os valores são apresentados

---

[14] Bowles, S., *Schooling and Inequality from generation to generation,* Harvard Institute of Economic Research, 1971; Bowles, S. e Gintis, H., *I. Q. in the U. S. Class Structure,* Harvard Institute of Economic Research, 1972; Bowles, S. e Gintis, H., *Schooling...*

[15] Baudelot, C. e Establet, R., *op. cit.,* pp. 154-160.

[16] Convém, todavia, sublinhar que havia valores que o Estado Novo considerava dignos de inculcar em todas as classes, ainda que em maior ou menor grau, como por exemplo a obediência à autoridade. Em Portugal as crianças das classes dominantes tinham também de aprender a não pôr em causa a legitimidade do regime.

em bipolaridade, o que permite à criança identificar-se espontaneamente com um dos pólos. A história da criança rica que dá um brinquedo a uma criança pobre como presente de Natal constitui um exemplo perfeito. Os valores propostos no texto não se limitam à caridade, incluem a gratidão. A reacção imediata inconsciente de cada criança seria muito provavelmente identificar-se com a criança da história cuja posição fosse idêntica à sua. Os futuros dirigentes eram assim doutrinados para serem caritativos e bondosos, enquanto os futuros governados aprendiam «a aceitar sem relutância, antes com reconhecimento», como determinava o legislador [17].

Passemos, agora, a analisar pormenorizadamente os valores básicos transmitidos pelo currículo primário. Em Maio de 1936, da varanda do quartel de Infantaria 8 em Braga, Salazar proferiu as seguintes palavras, que sintetizam os princípios fundamentais do Estado Novo: «Não discutimos Deus e a virtude; não discutimos a Pátria e a sua História; não discutimos a autoridade e o seu prestígio; não discutimos a família e a sua moral; não discutimos a glória do trabalho e o seu dever» [18]. Esta declaração de princípios constitui um excelente meio de organizar a análise do conteúdo escolar, mesmo que não se respeite rigorosamente a sua ordem de exposição. Começar-se-á por «Deus, autoridade, família e trabalho», deixando a «Pátria e a sua História» para mais tarde. Os primeiros elementos traduzem o tipo de sociedade que Salazar procurava criar; os segundos, a sua reinterpretação do passado nacional.

«DEUS, AUTORIDADE, FAMÍLIA, TRABALHO» — A IMAGEM DA SOCIEDADE

Os principais valores que o salazarismo procurava incutir — obediência, resignação, caridade — constituíam as virtudes tradicionais que a Igreja vinha ensinando havia séculos. A doutrina era uma e a mesma. Deus é omnipotente e todo o poder deriva em última análise d'Ele; logo, em Seu nome, e por Sua von-

---

17 Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.
18 Salazar, A., *Discursos*, II... p. 130.

tade, Salazar presidia aos destinos do povo português. Obedecer ao governante escolhido pelo Senhor, como o cardeal Cerejeira insistia em recordar aos portugueses, não passava de obedecer a Deus[19]. Como se lia aliás no livro de leitura da 1.ª classe: «É Deus quem nos manda respeitar os superiores e obedecer às autoridades»[20]. Aos olhos do Estado Novo, nenhum mandamento excedia o quarto em importância: a obediência ocupava o eixo das virtudes.

Basta percorrer os textos para verificar a ênfase posta na obediência. Um dos exemplos mais nítidos é provavelmente o seguinte, extraído do livro da 2.ª classe[21]: «Na escola tinha a senhora professora explicado à Isabel que todos nós precisamos de obedecer àqueles que têm o direito de mandar. Isabel, ao chegar a casa, contou ao pai que a senhora lhe havia dito que não era possível a vida entre os homens sem autoridade.» O pai, extremoso, considerou o assunto mais atentamente. Em seguida, disse solenemente à filha que «ele, que era operário, obedecia ao capataz; o capataz obedecia ao engenheiro, o engenheiro obedecia ao dono da fábrica e o dono da fábrica à lei feita pelo Governo da Nação». Nesta altura, a filha, arrebatada por assunto tão fascinante, indagou a quem obedeciam os governantes. A resposta foi tranquilizadora: «Obedecem à sua consciência de homens dignos, formada no amor sincero de Deus, da Pátria e da Família». O texto acabava com uma afirmação reconfortante, «Isabel nunca mais esqueceu estas palavras», o que constituía simultaneamente uma ordem, uma advertência e um desejo.

Para o Salazarismo, existia uma natural cadeia de comando, uma hierarquia disposta por Deus, que uma cantiga popular infantil, incluída noutro livro de leitura, se aplicava a exprimir: «Manda o amo ao moço / o moço ao gato / o gato ao rato»[22].

---

[19] V. de 11 de Fevereiro de 1931; D. M. de 21 de Novembro de 1933.

[20] *O Livro da Primeira Classe*, Figueirinhas...

[21] Correia, Romeu, *Livro de Leitura para a 2.ª classe*, p. 33, citado na E. P., n.º 178, de 24 de Março de 1938.

[22] Grave, J., *Livro de Leitura para a 3.ª Classe*, 1930, p. 107.

Na ordem social que os livros de leitura propunham, os trabalhadores exibiam uma enorme deferência pelos superiores e obedeciam implicitamente aos governantes. Um exercício de «associação de sentido» elaborado pelo director-geral contém a melhor ilustração do que deviam ser, segundo o Estado Novo, as relações entre as classes e o papel do Governo:

«Senhora — vestido, chapéu, educação, respeito

Operário — oficina, máquina, ferramenta, salário, modéstia

Governo — Nação, Pátria, Carmona, Salazar, Lisboa, Exército, Ministros»[23]

A complementaridade e indispensabilidade de todas as profissões, bem como o papel neutral do Estado, são postos em relevo noutro texto, baseado nas reflexões de um rapaz acerca da maneira como o pão que comia lhe chegava às mãos: «É que muitos homens, cada um dentro da sua profissão, trabalham para mim e para a colectividade». E «a colectividade, para que tudo funcione utilmente e com ordem», acrescentava pressurosamente, é organizada e dirigida pelo Estado, que coordena e assegura o livre exercício de todas as actividades necessárias à vida da Nação»[24]. Em lugar algum se encontrará vestígio de conflito de interesses, diversidade de opiniões ou lutas sociais; somente uma beneficiente divisão do trabalho sob a paternal tutela do Estado. E unidade, sempre e em toda a parte.

Os homens eram todos irmãos aos olhos de Deus-Pai; consequentemente, tinham de procurar ajudar-se mutuamente, visto que alguns membros da grande família portuguesa seriam sempre pobres e necessitados. Quando pobre, o homem devia aceitar a sua condição com paciência e coragem. A resignação à posição social constituía a segunda das virtudes básicas do Salazarismo. Um texto do livro da 3.ª classe mostra a forma como esta regra se transmitia aos alunos pobres: «Ai! Para o Tónio e para a pobre mãe, a vida continuava a correr com muita dureza. Órfão de pai, com pouco mais de oito anos, era só ele a auxiliar a pobre mulher, apanhando-lhe feixes de lenha e trabalhando com ela por casa dos vizinhos, quantas vezes em serviços superiores às suas forças e demasiado rudes para a sua idade! Como a vida

[23] E. P., n.º 178, de 24 de Março de 1938.

[24] *Livro de Leitura para a 2.ª Classe*, Pap. Fernandes, Lisboa, 1.ª edição, 1944, p. 39.

lhe decorrera sempre sem um sorriso, o infeliz era naturalmente triste, mas ao mesmo tempo era bom e resignado» [25]. Resignado, como competia aos pobres.

Nos livros de leitura salazaristas até os animais manifestavam a sua resignação à sua «posição» na vida, como aquela vaca que pacientemente ia tirando água, à volta da roda de alcatruzes e repetindo pachorrentamente: «Quem tem, tem; quem não tem, não tem» [26].

Inúmeros poemas ensinavam os que nasceram pobres a aceitar a sua condição sem vergonha nem tristeza, como este do poeta nacionalista A. Correia de Oliveira, que figurou em sucessivos livros de leitura:

> «Pobreza não é vergonha
> Nem devia ser tristeza.
> Vergonha é ter, como tantos,
> Pão alheio em sua mesa» [27].

Quanto aos alunos e adultos abastados, cabia-lhes praticar a virtude da caridade. «Como dar» e «como receber» constituíam o tema de muitas lições. Pode ler-se, por exemplo, num dos livros únicos: «Devemos acudir aos necessitados e não devemos esquecer os benefícios recebidos» [28]: numa só frase uma norma bivalente. Outros textos apresentam alunas do liceu, filiadas na M. P., que, com os seus corações a transbordar de compaixão pelos pobres, decidem confeccionar berços e roupas de bebé para distribuir no Natal [29]. Há também histórias de crianças ricas e generosas que dão roupas e brinquedos aos colegas pobres [30]. E a infalível narrativa da caridosa Rainha Santa Isabel esmolando encobertamente pão aos pobres, o lendário Milagre das Rosas, que simultaneamente lembrava aos ricos os seus deveres

---

[25] *Livro de Leitura para a 3.ª Classe*, Série Escolar Educação, p. 146; E. P., n.º 217, de 22 de Novembro de 1938.

[26] *Livro de Leitura para a 2.ª classe...*, pág. 32.

[27] Grave, J., *Livro de Leitura para a 4.ª Classe...*

[28] *Livro de Leitura para a 1.ª Classe*, Figueirinhas, 1958.

[29] *Ibidem.*

[30] *Ibidem.*

e aos pobres a tradicional bondade dos «grandes» e a necessidade de se mostrarem gratos [31]. Finalmente, a parábola do bom samaritano ensinava com zelosa e evangélica frequência que «os ricos têm mais obrigações para com os seus semelhantes do que os pobres, visto que podem melhor prestar auxílio» [32].

Os ricos, evidentemente, lucravam com a sua ocasional caridade, pois a dádiva impõe sempre a quem recebe uma obrigação pessoal. Enquanto método de controlo, a caridade é, como Salazar bem sabia, muito mais eficaz que os serviços de assistência do Estado. Os republicanos tinham propagado ideias erróneas sobre os direitos dos cidadãos e os deveres do Estado, que era urgente extirpar da consciência nacional. Reacender-se-ia a caridade tradicional informal, aquela caridade de que Engels disse que «degrada mais quem dá do que quem recebe; caridade que calca ainda mais os espezinhados, que exige dos degradados, dos párias escorraçados pela sociedade, que comecem por alienar aquilo que lhes resta, o seu próprio direito à condição de homens» [33].

A dádiva não apenas atesta a superioridade de quem dá, como ainda reconhece a impossibilidade de mudança do *status quo*, desempenhando assim uma função central na manutenção da posição de classe: aceitá-la representa uma sanção à «natural hierarquia da sociedade». E o regime, claro está, condenava qualquer tentativa de ascensão social: «É prudente não querer / O que se não pode haver» [34], aconselhava o livro da 3.ª classe. E o da 4.ª prevenia contra a ética do sucesso do calvinismo burguês:

> «Nunca ponhas teu sentido
> Em loucas aspirações
> As mãos humanas não podem
> Tocar as constelações» [35].

---

31 *Livro de Leitura para a 1.ª Classe...*
32 E. P., n.º 227, de 2 de Março de 1939.
33 Engels, F., *Conditions...*, p. 303.
34 Grave, J., *Livro de Leitura para a 3.ª Classe...*
35 Grave, J., *Livro de Leitura para a 4.ª Classe...*

Nunca se perdia uma oportunidade para enaltecer a pobreza como uma virtude em si própria, porque, como as crianças repetiam obedientemente com o professor, «Amar a pobreza, agrada ao Senhor» [36]. A pobreza e o sofrimento eram ditados por Deus e aqueles que os padeciam tornavam-se melhores neste mundo e eternamente ditosos no Paraíso. Como dizia outro poema:

> «Lamenta o teu infortúnio
> Mas não maldigas as dores,
> Porque só o sofrimento
> Nos ensina a ser melhores» [37].

Em contrapartida, a riqueza legitimava-se pelo trabalho aturado. Frequentemente, os pobres eram pobres por preguiça. Quem pretendesse melhorar a sua condição, dentro de limites razoáveis, podia fazê-lo, se trabalhasse e se se portasse bem. Os professores recebiam instruções no sentido de utilizarem os seus casos pessoais como exemplos do que o trabalho honesto às vezes conseguia [38]. Porém, o trabalho era visto não só como necessidade, mas também como expiação do pecado original. Como bem lembrava o Senhor, «Pagarás o pão com o suor do teu rosto». Os textos que glosavam esta injunção bíblica pretendiam lembrar aos alunos as suas obrigações presentes e futuras. Desde o seguinte poema metafórico que fazia parte do compêndio da 3.ª classe:

> «A roda grande da azenha
> Gira sempre sem parar.
> A vida dela, coitada,
> É girar sem descansar.
> É linda a azenha do açude
> A girar sem descansar» [39],

36 E. P., n.º 231, de 30 de Março de 1939.

37 Grave, J., *Livro de Leitura para a 4.ª Classe*...

38 E. P., n.º 231, de 30 de Março de 1939.

39 *Livro de Leitura para a 3.ª Classe*, citado *in* E. P., n.º 160, de 18 de Setembro de 1937.

a este mais directo:

«Moureja! O trabalhador
Fá-lo da aurora ao sol-posto.
Bendito seja o suor
Que assim lhe escorre do rosto» [40].

a mensagem não variava. No entanto, se reconhecia que

«Não há tarefas gloriosas,
Umas menos, outras mais.
Todas elas são formosas
Se o amor as torna iguais» [41],

o trabalho rural merecia uma menção especial:

«O melhor pão é aquele
Que se ganhou com cansaço:
Seja embora duro e escasso,
Será mais doce que o mel» [42].

A vida do camponês era a mais honrada e feliz de todas as vidas. «Os lavradores (...) são os mais úteis dos homens e vivem contentes. Trabalham muito, mas o trabalho é riqueza e honra e a terra que cultivam paga-lhes generosamente as fadigas a que os obriga» [43]. Outros trabalhadores tinham deveres semelhantes. Tal como competia aos professores informarem os seus alunos, os trabalhadores precisavam «de ser bons operários ou bons artistas para enriquecer (a Pátria)» [44].

[40] Moreno, A., *Moral e Educação Cívica,* Ed. Nacional, Porto, 1933.

[41] Grave, J., *Livro de Leitura para a 4.ª Classe...*

[42] *Ibidem.*

[43] Grave, J., *Livro de Leitura para a 3.ª Classe...*

[44] E. P., n.º 161, de 25 de Novembro de 1937.

A necessidade de trabalhar com perseverança valia universalmente e, sobretudo, para os próprios alunos. O cumprimento das tarefas escolares servia de preparação para uma existência de trabalho aturado e pouco compensador. É importante observar que na maior parte dos livros de leitura se dava mais apreço à perseverança do que à inteligência. Como cuidadosamente acentuava um compêndio, «vale muito ser inteligente, mas é preciso não deixar para o dia seguinte o estudo das lições ou os exercícios que se têm de fazer hoje». «Quem assim procede», advertia-se, «vem a ficar atrás de outros menos dotados, porém mais trabalhadores e diligentes, que por isso merecem louvor e recompensa» [45].

Em suma, o trabalho estava entre as virtudes centrais do Salazarismo. Como já o poeta tradicionalista António Feliciano de Castilho dissera num poema recomendado para as lições de canto coral:

> «Mar e Terra, Ar e Céu, tudo lida
> Deus a todos pôs luz e deu mãos.
> Lei suprema o trabalho é na vida
> Trabalhar, trabalhar, meus irmãos» [46].

Além disso, como atrás se notou, teciam-se constantes louvores ao campo. A agricultura era apresentada como a maior fonte de riqueza e de felicidade tanto para as nações como para os indivíduos: «Nas Nações em que a agricultura está desenvolvida os povos são felizes e vivem na abundância» [47]. E no livro de leitura da 2.ª classe continuava a insistir-se na fortuna de Portugal por haver sido escolhido para um destino agrícola tão venturoso, sem a mínima inquietude pela evidente contradição entre o magnífico destino nacional e a pobreza em que o país jazia. Informavam-se ainda as crianças das muitas vantagens da vida rural sobre a vida urbana. «Nas cidades, onde há

[45] *Livro de Leitura para a 2.ª Classe,* 1944. Ver o capítulo seguinte.

[46] E. P., n.º 220, de 12 de Janeiro de 1939.

[47] Grave, J., *Livro de Leitura para a 2.ª Classe...*

poeiras, fumo de fábricas, mil impurezas e muitas doenças, os ares não são tão lavados e sadios como os do campo e das serras. Felizes os que podem viver tranquilamente nas serras e nos campos» [48]. Significativamente, o pão assumia a dignidade de símbolo sagrado: fruto do digno trabalho rural e alimento místico e privilegiado [49].

Numa sociedade idealizada, assente na imagem da família, o lar ocupava obviamente um lugar central. Como os governantes, os pais representavam Deus na Terra. Abundam igualmente os textos que põem em relevo os incomensuráveis deveres dos filhos para com os progenitores; a dificuldade reside unicamente na selecção. Este poema de um compêndio da 4.ª classe aponta grotescamente às crianças a sua dívida para com os pais:

> «Que imenso amor! Que doidice!
> Ó filhos, vós não pagais,
> Nem que de rastos vos visse,
> Um beijo dos vossos pais» [50].

E, de maneira geral, os livros únicos demonstram monocordicamente como os filhos devem obediência aos mais velhos — pais, avós e outros parentes — e como os mortos devem ser venerados, visto que os vínculos familiares são «os elos de uma longa cadeia ligada pelos laços do sangue, do afecto e até do interesse» [51]. A tónica recai na unidade e na continuidade, assim como no valor da família e do lar como fonte de imenso conforto e amor.

A família, à semelhança da sociedade, formava um todo harmónico, sem vestígios de pluralidade ou de conflito. O lar aparecia invariavelmente como o *locus* da felicidade. Mesmo quando

---

[48] *Livro de Leitura para a 2.ª Classe*, 1944.

[49] E. P., n.º 239, de 25 de Maio de 1939.

[50] Tomás, J. *et al.*, *Livro de Leitura para a 4.ª Classe*, citado *in* E. P., n.º 216, de 15 de Dezembro de 1938.

[51] *Livro de Leitura para a 2.ª Classe*, 1944.

pobre, assemelhava-se a um ninho, graças ao seu aconchego e alegria.

> «Nunca o ouro deu a sorte
> E tem feito muita dor;
> Vede os ninhos; são bem pobres,
> E neles mora o amor» [52].

Noutro texto, explicita-se a comparação: «O lar é o único conforto inalterável da vida, como a mãe é o único amor inalterável de mulher. No lar há a bondade e a beleza dos ninhos» [53]. Os ninhos simbolizavam sistematicamente o lar, e a sua violação — que parece ter constituído um dos entretenimentos preferidos das crianças — considerava-se um enorme pecado.

A pobreza do lar não afectava naturalmente o seu valor: «Pode o soalho estar frinchoso e lurado, ouvir-se o vento sibilar nas fendas das ombreiras e dos enxaméis, levantando o telhado de telha vã e matracando uns nos outros os caixilhos desconjuntados das janelas de raras vidraças. (...) — que nem por isso o corpo e a alma se sentem mal aí, tamanho é o conforto dos corações» [54].

O lar que se descreve é sempre, como no exemplo acima, o lar camponês idealizado, onde, nas palavras de um narrador típico, o «pai se senta à lareira e fala dos trabalhos do campo» e a «mãe, depois de arrumar a cozinha, se senta a coser roupa ou a fazer meia...» [55].

A concórdia social e a felicidade dependiam igualmente de uma salutar diferenciação dos sexos: cada classe e cada sexo no seu lugar «natural». Dado que se pensava que os papéis do homem e da mulher eram radicalmente diferentes, dever-se-ia in-

---

[52] Grave, J., *Livro de Leitura para a 4.ª Classe*...

[53] Tomás, J. *et alia*, *Livro de Leitura para a 4.ª Classe*, *in* E. P., n.º 218, de 29 de Dezembro de 1938.

[54] Tomás, J. *et alia*, *Livro de Leitura para a 4.ª Classe*, *in* E. P., n.º 218, de 29 de Dezembro de 1938.

[55] Pimenta, R. e Evangelista, D., *Livro de Leitura para a 2.ª Classe*, citado *in* E. P., n.º 218, de 29 de Dezembro de 1938.

culcar a rapazes e raparigas ensinamentos e valores distintos. A função principal das raparigas consistia em proporcionar ao lar uma atmosfera de «conforto, calma e bem-estar». Grande parte da sua socialização nesse papel era, na realidade, feita na prática: as raparigas substituíam as mães em muitas tarefas domésticas e ao mesmo tempo iam gradualmente aceitando a sua posição de subordinação feminina. As imagens de rapariga contidas nos textos dos livros primários obedecem a este ideal:

«Tendo a mãe de se ausentar
Disse à filha mais velhinha:
— Fica tu em meu lugar
De guarda à minha casinha» [56].

O filho era naturalmente moldado à imagem do pai — «obediente à ... lei (de Deus), bom (...) e útil à Pátria» [57]. Profissionalmente, propunham-se como modelos trabalhadores rurais, artesãos, pastores e até, por vezes, caixeiros, se suficientemente «honestos» (é exemplar a história, narrada num dos livros, de um rapaz que, tendo encontrado uma camisola na rua, e apesar de estar transido de frio, correu a aldeia inteira à procura do respectivo dono, até que um lojista local, impressionado com tal prova de carácter, decidiu recompensá-lo admitindo-o ao seu serviço) [58].

Em Trabalhos Manuais, rapazes e raparigas aprendiam, separadamente, a realizar alguns trabalhos domésticos e agrícolas básicos. Contudo, mesmo aqui, o conteúdo ideológico contava mais do que o treino vocacional, geralmente mais bem administrado pelos pais. As aulas eram escassas e representavam apenas uma espécie de interlúdio entre disciplinas sérias. As raparigas aprendiam provavelmente a bordar ou a fazer malha e, acima de tudo,

---

[56] *Livro de Leitura para a 2.ª Classe,* 1944.
[57] *Livro de Leitura para a 1.ª Classe,* Figueirinhas, 1958.
[58] *Livro de Leitura para a 2.ª Classe,* 1944.

aprendiam a ser asseadas, porquanto «o asseio é a elegância do pobre» [59].

Os textos que versavam directamente temas políticos e religiosos tornaram-se muito mais frequentes nos livros únicos dos anos 40. No novo livro da 1.ª classe, por exemplo, exemplificavam-se as letras *L* e *M* com as seguintes frases: «Viva Sa*l*azar» e «O *M*ês de *M*aria» [60]. Muitas páginas eram igualmente preenchidas com demonstrações de gratidão pelas incontáveis realizações do Estado Novo. À pergunta imaginária de uma criança sobre quem beneficiara tanto a sua escola, dava-se a seguinte resposta: «Foi o Estado Novo, que gosta muito das crianças e para elas tem mandado fazer escolas e cantinas, creches e parques» [61].

Não quer isto dizer que não houvesse doutrinação política antes de meados da década de 1940-1950, porque havia. Assim, por exemplo, em 1938 foram distribuídos pelas escolas 84 000 exemplares de sete desenhos com comentários sobre a obra gloriosa de Salazar, como material para as aulas de leitura. Estas gravuras, que acabaram por ficar penduradas nas paredes durante anos, pretendiam ilustrar a acção do chefe do Governo nos campos das finanças, estradas, portos, restauração de monumentos, forças armadas, «justiça social» e família, partindo do esquema simples do «antes / depois». Como exemplo do tom propagandístico dos textos, bastará transcrever o seguinte passo: «Portugal é hoje dos países mais bem governados em todo o mundo, e todo o mundo, por isso, exalta a obra de Salazar. Admiremos a sua inteligência, o seu saber, a seriedade com que ele falou ao País e a verdade com que cumpriu todas as suas promessas» [62].

No entanto, e apesar disto, antes de aparecer o livro único, a doutrinação política directa era menos organizada e evidente do que seria depois.

---

59 Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.

60 *Livro de Leitura para a 1.ª Classe*, 1958.

61 *Ibidem*.

62 E. P., n.º 181, de 14 de Abril de 1938; E. P., n.º 182, de 21 de Abril de 1938.

2. «A PÁTRIA E A SUA HISTÓRIA»: A IMAGEM DO PASSADO

Ao defender a urgência de uma nova orientação dos compêndios de História, o ministro Carneiro Pacheco afirmava em 1936 que o Estado Novo não tinha outra alternativa senão adoptar uma concepção original da verdade histórica [63]: a História de Portugal precisava de ser reescrita. Eram, aliás, constantes os ataques dos sectores reaccionários da opinião pública à forma como se ensinava História nas escolas primárias. Durante o Congresso da União Nacional de 1934, considerou-se um dos compêndios de História então utilizados extremamente perigoso [64]. Alguns deputados denunciaram também na Assembleia Nacional as «deturpações» demasiado evidentes em muitos dos antigos compêndios. Segundo o deputado Teixeira de Abreu, num deles ia-se ao ponto de apelidar o bom rei Afonso Henriques de «salteador» e o bom rei D. João I de «assassino» [65].

Para os adeptos do Estado Novo, a versão republicana do passado nacional reduzia-se a um rol de escândalos em que os únicos valores eram as «mancebias, os esbanjamentos e a cupidez» [66] e se escamoteava tudo quanto de bom e nobre acontecera. Segundo eles, o fanatismo republicano revelava-se sobretudo no tipo de perguntas sugeridas para os pontos de História, como, por exemplo, o enunciado típico: «Conta o que sabes sobre a obra abominável do tribunal da Inquisição» [67].

A História de Portugal devia, por conseguinte, ser purificada de falsidades humanitárias e internacionalistas: impunha-se uma reinterpretação do passado e o recurso a novos métodos de

---

[63] S. de 21 de Janeiro de 1936. Após a reforma do ensino primário de Carneiro Pacheco, a História foi abolida do currículo primário como disciplina separada, tal como a Geografia. Os temas de História passaram a ser tratados nas aulas de Português. Para os novos programas do ensino primário elementar, ver Decreto n.º 27 603, de 29 de Março de 1937.

[64] Porto, Vasconcelos, U. N., 1934.

[65] D. S. de 26 de Março de 1938. O que ele desconhecia, ou omitiu, era que o texto mencionado constituía um excerto de Oliveira Martins.

[66] M. I. P., 1935 (Conferência de Cunha Leão).

[67] D. S. de 26 de Março de 1938 (discurso de Teixeira de Abreu); V. de 20 de Junho de 1927.

ensino, de maneira a poder pôr claramente em relevo as consequências negativas do liberalismo e da democracia [68].

Lenta mas progressivamente, os compêndios de História foram expurgados a ponto que o século XIX quase se obliterou. Antes, porém, de se haver feito correr essa cortina de silêncio, lançara-se um ataque demolidor aos ideais liberais, sobretudo à versão corrente das Guerras Civis oitocentistas. A Igreja colocou-se na primeira linha desta guerra santa; em 1932, o semanário do arcebispado de Évora, *A Defesa*, publicou um artigo em que se contestava o patriotismo dos heróis do Mindelo. Segundo ele, essas «lendárias» hostes que supostamente tinham vindo libertar o pobre e «oprimido» povo português não passavam de um bando de mercenários, formado por 2500 mendigos parisienses, 2133 piratas londrinos, 900 bêbedos belgas e outros elementos da ralé europeia [69].

Não por acaso, havia quem sustentasse que as lições de História mereciam a máxima prioridade, já que, como se afirmava na Câmara Corporativa, nelas se conjugavam «duas missões — a educativa e a instrutiva» [70]. Como veremos, o Estado Novo viria a adoptar uma concepção particularmente «formativa» da História, que se tornou, nas palavras do próprio Salazar, o meio de «alimentar as grandes certezas da alma colectiva». Através dela se queria reunificar a população, atomizada e criminosamente dividida pela política liberal e republicana, na síntese superior da «Nação», que substituía as organizações partidárias e de classe. «Tudo pela Nação, nada contra a Nação», eis o princípio destinado a colmatar as brechas deixadas pelo liberalismo. Atacava-se, portanto, a igualdade e a democracia; e defendia-se o nacionalismo. Abatera-se, por assim dizer, sobre este pequeno reduto da Europa ocidental o «crepúsculo do marxismo».

Em geral, as lições de História visavam «inflamar» os corações dos alunos de amor pela Pátria [71]. Mas contava-se

[68] V. de 1 de Novembro de 1929; D. M. de 17 de Junho de 1933.

[69] F. E., n.º 214, de 13 de Abril de 1932.

[70] S. de 6 de Fevereiro de 1936.

[71] Portaria n.º 5060, de 18 de Outubro de 1927.

também que a redefinição da consciência nacional servisse para apresentar modelos de comportamento e inculcar «valores fundamentais», encarnados por heróis cuidadosamente escolhidos. Felizmente, como dizia um livro da 2.ª classe, «Portugal (era) uma gloriosa pátria, tendo uma história mais bela do que nenhuma outra» [72], pelo que o número de heróis castos, bravos e humildes não acabava.

Mais precisamente, as lições de História pretendiam propagar um ideal específico: os supostos valores da civilização romano-cristã. Para os ideólogos do Estado Novo, o melhor professor de História seria aquele que se mostrasse «o melhor intérprete dessa projecção, que outra coisa não (era senão...) a nossa alma nacional» [73]. E, como a dita alma nacional apenas podia ser captada mediante uma «intuição imediata» [74], o verdadeiro professor precisava só de comunicar com essa essência eterna e seleccionar meticulosamente os eventos e heróis que melhor a simbolizavam [75]. A História, aliás, não resultava da acção de grupos sociais, mas sim da de heróis providenciais que esporadicamente salvavam a Pátria do naufrágio [76].

Os «historiadores» do Estado Novo dividiam normalmente a História de Portugal em períodos estanques e alternados de glória e trevas. O primeiro período correspondia à fundação da Nação. Os historiadores do Estado Novo salientavam, em particular, que Portugal, uma das mais antigas nações da Europa, nascera de uma cruzada contra os infiéis e daí retiravam que a missão dos portugueses ao longo dos séculos fora sempre a propagação da palavra de Deus entre os bárbaros, com total sacrifício do seu conforto e o fim único de conquistarem mais almas para Deus. O pensador integralista António Sardinha, que exer-

[72] Grave, J., *Livro de Leitura para a 2.ª Classe*...

[73] E. P., n.º 220, de 12 de Janeiro de 1939.

[74] E. P., n.º 19, de 14 de Dezembro de 1935.

[75] Martins, H., «Portugal», *in European Fascism*..., p. 309. (Sobre a concepção integralista da História.)

[76] Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928. Este decreto mandava que os professores primários se referissem aos grandes heróis nacionais, acrescentando que deviam fazê-lo com entusiasmo. Mais tarde, foi-lhes formalmente ordenado que explicitassem que não eram os soldados mas os chefes que venciam batalhas. Veja-se ainda E. P., n.º 217, de 22 de Dezembro de 1938.

cera profunda influência sobre muitos ideólogos do salazarismo, não hesitava mesmo em dizer que a raça portuguesa nascera para se dar a Deus e à Humanidade num «sacrifício alegre e jubiloso» [77].

Os outros dois momentos gloriosos de Portugal haviam sido os Descobrimentos — o acme da História pátria — e a Restauração. Dois períodos negros recobriam o percurso histórico do país: os anos da dominação espanhola e um período mais longo e ainda mais deprimente, entre 1820 e 1926, durante o qual tinham imperado ideologias de revolta e destruição. Para alguns doutrinadores do Estado Novo a História de Portugal terminara, de facto, no século XVI, com a tragédia de Alcácer Quibir, o «Holocausto Africano», como preferia chamar-lhe João Ameal [78]. Para todos, porém, estava prestes a iniciar-se uma nova era de esplendor, já que a Nação regressara às suas origens resgatadoras: avizinhava-se uma Renascença lusíada, na qual os «grandes mortos» (Nun'Álvares, João de Brito, etc.) ressurgiriam e dominariam uma vez mais a consciência colectiva [79].

A atitude da historiografia oficial relativamente a dois acontecimentos históricos específicos — os Descobrimentos e o Liberalismo — é especialmente reveladora e interessante [80]. Os professores primários receberam instruções explícitas sobre a maneira como deviam tratar os Descobrimentos [81]. Foram proibidos de

---

[77] E. P., n.º 19, de 14 de Dezembro de 1935.

[78] M. I. P. (conferência de Garcia Domingues); Ameal, J., *História de Portugal...*, p. 297.

[79] Pacheco, A. Carneiro, *Portugal Renovado...*, 1940, p. 16.

[80] Sublinhe-se, no entanto, que a maior parte daquilo que efectivamente se ensinava nas escolas sob a designação de «História» consistia tão-só numa lista de nomes, datas e lugares para decorar: D. Henrique, 1640 ou o Mosteiro da Batalha. De acordo com o deputado Moreira de Almeida, o programa de História devia ser de molde a permitir que qualquer criança normal o aprendesse numa quinzena (D. S. de 6 de Abril de 1938). A distância entre os ideais do Estado Novo e o quotidiano escolar era considerável. Aqui, contudo, trataremos sobretudo dos ideais.

[81] Utilizou-se nesta secção as instruções fornecidas para as lições de História publicadas na E. P. em 1938. Estas destinavam-se principalmente aos alunos da quarta classe, os únicos

cometer alguns «erros» antes correntes, nomeadamente os de atribuir os Descobrimentos ao acaso ou a causas económicas. E obrigados a adoptar o ponto de vista de Alfredo Pimenta de que os Descobrimentos resultavam fundamentalmente de uma causa religiosa idêntica na sua natureza à que desencadeara as Cruzadas no século XII, contrariando «o pensamento desvirtuado de um Basílio Teles, que (queria) ver nos Descobrimentos uma simples aventura de comerciantes» [82]. Esperava-se ainda que nestas lições de História, particularmente propícias, se revivificasse a fé no Império [83]. Organizaram-se listas dos grandes colonizadores portugueses e davam-se aulas em que se pretendia estimular o amor do povo pela herança ultramarina [84]. Os compêndios eram, de resto, profusamente entremeados de frases como «Portugal não é um país pequeno», «Somos pequenos na Europa, mas grandes no Mundo», etc.

Por seu lado, segundo as instruções fornecidas aos docentes, as lições sobre o liberalismo deviam consistir sobretudo na exibição de gravuras das cenas mais sangrentas da Revolução Francesa [85], método com que se contava provocar nas crianças uma reacção apropriada. Após esta apresentação, os professores tinham de lembrar a contradição entre os aspectos destrutivos da

---

que tinham História como disciplina autónoma, embora fossem por certo utilizadas por todos os professores quando tinham de falar aos alunos mais novos em questões semelhantes.

[82] E. P., n.º 211, de 10 de Novembro de 1938. Outros assuntos históricos recebem também um tratamento prescritivo. Assim, por exemplo, os professores tinham instruções para nunca revelarem que o Tratado de Methuen prejudicara o país, ou que D. João V dissipara as riquezas vindas do Brasil, ou que «gostava» excessivamente de freiras (um ponto de vista muito popular). Veja-se ainda a E. P., n.º 220, de 12 de Janeiro de 1939.

[83] Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.

[84] M. I. P., 1935 (conferência de Garcia Domingues). Com efeito, qualquer tema servia para inculcar valores colonialistas, como o demonstram os títulos de alguns trabalhos apresentados no chamado Congresso do Ensino Colonial na Metrópole: «A aritmética e a geometria na escola primária ao serviço do espírito colonial»; «Como os trabalhos manuais são instrumentos para a formação dos alunos das escolas primárias no espírito colonial», M. I. P., 1935.

[85] E. P., n.º 225, de 16 de Fevereiro de 1939.

Revolução Francesa e o lema hipócrita «Liberdade, Igualdade e Fraternidade», além de sublinhar que estas ideias perniciosas haviam sido difundidas em Portugal pelos soldados franceses invasores. Finalmente, mandava-se os professores «inferir a necessidade da (existência de) autoridade e punições», pois a liberdade sem freio conduzia ao Mal. E, aqui, os alunos repetiriam com os professores: «Ser comunista é ser pior que feras; nós não queremos ser comunistas». Depois desta profissão de fé, as crianças seriam esclarecidas sobre as virtudes da noção cristã de liberdade, em contraste com a revolucionária: só a liberdade cristã era susceptível de salvar os homens, visto que só ela representava a liberdade que ensinava os homens a desdenhar as riquezas contingentes do Mundo, tornando-os verdadeiramente livres em qualquer circunstância [86].

Distribuiram-se, por fim, aos professores, instruções sobre a maneira de abordar o problema da igualdade, que consistiam fundamentalmente no seguinte texto-base sobre esse ideal utópico: «A igualdade da Revolução é o amor insensato das riquezas — move-a o egoísmo, só nos leva a comparar aos grandes e a buscar as suas riquezas e os seus vícios sobretudo. Todos os meios lhe servem; os processos de que usam — o roubo e o assassinato. Evocar o que já foi ensinado em anteriores lições sobre o direito de propriedade e a força desse direito. O amor das nossas vidas, o encanto da nossa casa, o apego às terras que nos deixaram ou comprámos, o amor da Pátria. Os bolchevistas, geralmente preguiçosos ou insatisfeitos, não querem respeitar nenhum desses santos direitos, mas não vemos no seu exemplo que eles consintam que outrem lhes toque no que lhes pertence» [87].

Na sua maioria, as lições sobre o liberalismo constituíam um total repúdio de tudo o que ele representara, a par de uma grande dose de moralização. Usavam-se invariavelmente tons nítidos e contrastantes. Descreviam-se os democratas como feras desumanas à cata de prazeres ilícitos; e os comunistas como criminosos pérfidos. Retratava-se o período da monarquia liberal (1820-1910) como uma simples sequência de lutas terríveis no meio de uma pobreza atroz. Mas o rei absolutista, D. Miguel, era

———

[86] E. P., n.º 228, de 9 de Março de 1939.
[87] E. P., n.º 231, de 30 de Março de 1939.

visto como um herói que procurara debalde acabar «com a cáfila dos pedreiros-livres, ainda o escalracho dos nossos tempos» [88].

Se possível, os anos da República pintavam-se ainda em cores mais carregadas. Pelas contas do Estado Novo, e considerando apenas as verdadeiramente significativas, houvera entre 1910 e 1926 pelo menos dezanove revoluções [89]. Providencialmente, a Revolução de 1910, que atacara o Trono e o Altar, acabara como merecia, devorando os seus próprios filhos — Machado dos Santos, Carlos da Maia, António Granjo —, mortos «às mãos (daqueles) que tinham ajudado a armar, sem cuidarem de que o homem mais precisa de que lhe falem em humildade do que em liberdade» [90].

No entanto, prova inequívoca do heroísmo da alma lusitana, ao cabo dos intermináveis anos de decadência materialista, a Revolução Nacional de 1926 triunfara e prosseguia no seu maravilhoso caminho. Chegara-se ao fim da História e ao início do Milénio: Salazar, filho, aluno, cidadão e dirigente exemplar, conduzia a Nação rumo à felicidade e à prosperidade [91].

Neste capítulo fez-se essencialmente uma análise do currículo primário sob o Estado Novo. Mas, como se sublinhou, a doutrinação explícita não constitui o único, ou mesmo o mais importante, processo de conseguir a submissão aos valores dominantes. São cruciais as relações entre professores e alunos e, de um modo geral, as «relações sociais do encontro educacional», que passaremos a analisar. Todavia, a doutrinação diária nos valores da obediência, resignação, caridade, disciplina, piedade, trabalho aturado, patriotismo e virtudes da vida familiar e rural, não podiam deixar de ter também os seus efeitos.

---

88 E. P., n.º 238, de 18 de Maio de 1939.
89 E. P., n.º 234, de 20 de Abril de 1939.
90 E. P., n.º 245, de 6 de Julho de 1939.
91 E. P., n.º 264, de 16 de Novembro de 1939.

CAPÍTULO IX

A PRÁTICA PEDAGÓGICA

> «Insisto no meu ponto de vista de que Deus governa o Mundo e o cacete a humanidade»[1].
>
> (um delegado à *Dieta de Braunschweig)*

1. A IMAGEM DO ALUNO E O PROCESSO EDUCACIONAL

A conhecida frase do Génesis «Os sentidos e os pensamentos do coração humano inclinam-se para o Mal desde a adolescência» apenas precisaria de uma ligeira emenda — «desde a infância» — para se identificar ao credo dos ideólogos do Estado Novo. Para eles, a sua validade continuava intacta: o homem não era bom, nem sensato. Estes princípios contrariavam evidentemente a ortodoxia anterior, que se centrava nas potencialidades inatas da criança. Para os republicanos, as teorias românticas que sublinhavam os poderes ingénitos do indivíduo constituíam dogmas absolutos; o seu pensamento educacional vinha directamente de Rousseau. E durante a República houvera o propósito de formar homens participantes, libertos do veneno metafísico

---

[1] Samuel, R. H. e Thomas, R. H., *Education...*, p. 6.

com que uma monarquia corrupta procurara escravizar os cidadãos. Sem esse veneno, a mente das crianças desabrocharia plenamente e uma nova era de fraternidade e felicidade desceria sobre a terra. A crença na perfectibilidade humana encontrava-se no próprio cerne do republicanismo.

As críticas à concepção da criança subjacente à ortodoxia pedagógica da República adquiriram um novo ímpeto sob o Estado Novo. Tornava-se imperioso destruir o chamado movimento da «Escola Nova», que teorizava sobre os processos activos e interessantes de aprendizagem, argumentando que tudo isso não passava de frutos da democracia e do livre-pensamento. A pretensa liberdade da criança não existia, a não ser nas subversivas cabeças dos idealistas que esqueciam que cada criança tinha de sofrer as limitações impostas pela liberdade das outras, tanto na escola como na sociedade [2]. Os pedagogos do Estado Novo tinham de si próprios a imagem de indivíduos realistas que, ao contrário dos sonhadores e fantasistas da República, conheciam a natureza humana.

Para os pedagogos salazaristas, a natureza humana era, naturalmente, a da doutrina cristã, a do homem com a mácula original da imperfeição. E a alma das crianças, a arena onde se defrontavam o Bem e o Mal. Além disso, as crianças não nasciam iguais na sua capacidade de resistência ao Mal. Como escrevia sabiamente Cunha Gonçalves: «Pois se há crianças de índole bondosa, sensível e benevolente, outras há que, desde o berço, são incómodas, voluntariosas, coléricas, más» [3].

Os alunos, porque crianças, dividiam-se, portanto, em «bons» e «maus». Da segunda categoria faziam especialmente parte os seguintes dois tipos, muito vulgares: «os preguiçosos» e «os rebeldes», que constituíam os principais inimigos da escola. De acordo com *A Escola Portuguesa*, o «preguiçoso» caracterizava-se por ser destituído de vontade forte e incapaz de se regenerar sem ajuda alheia; com o correctivo apropriado, contudo, poder-se-ia transformar num modelo de zelo [4].

[2] E. P., n.º 17, de 1 de Fevereiro de 1935; ainda E. P., n.º 14, de 19 de Janeiro de 1935.

[3] Gonçalves, L. Cunha, *O Problema*...

[4] E. P., n.º 14, de 10 de Janeiro de 1935.

Em 1932, estabeleceram-se no *Diário da Manhã*[5] certos matizes na diferenciação entre os alunos «maus». Por um lado, existiam os genuinamente retardados, incapazes de assimilar as lições devido às suas anomalias mentais ou físicas; por outro, «os irregulares pedagógicos puros», os «indisciplinados ou autoritários, sujeitos a crises de cólera, para os quais o regime escolar normal era ineficaz e provocava a insubordinação»: ou seja, aqueles que só não aprendiam porque não queriam.

Por outro lado, a estimativa que a revista dos jesuítas *Brotéria* fazia da distribuição entre alunos «bons» e «maus» era deprimente: segundo os seus cálculos, só um, em quarenta, manifestava uma inteligência normal. Na sua grande maioria, as crianças portuguesas não passavam de atrasados mentais, talvez por serem «produtos de uma vida frívola e amoral» e «vítimas inocentes do desenfreamento de costumes que roía (...) a geração» do tempo[6].

Tais ideias tinham curso franco não apenas nos sectores religiosos como também em esferas menos previsíveis. Em 1938, citavam-se num relatório elaborado pela Câmara Corporativa as conclusões de dois inquéritos médicos ao nível intelectual dos alunos portugueses. Nele se afirmava que metade da população escolar primária de Lisboa se revelara incapaz de tirar proveito de uma ulterior permanência no sistema de ensino, devido à sua limitada capacidade intelectual; e também que um terço dos alunos dos primeiros anos do liceu era psicologicamente «inferior»[7].

O prisma pelo qual o Estado Novo via a criança teve, como é óbvio, implicações no processo educacional, que se tornou essencialmente repressivo. Em 1931, na inauguração do

---

[5] D. M. de 3 de Dezembro de 1932.

[6] Citado em E. N., n.º 39, de 25 de Novembro de 1934.

[7] D. S. de 4 de Março de 1938. Este radicalismo suscitou, evidentemente, uma certa controvérsia e provocou reacções furibundas nos membros mais ortodoxos da Assembleia Nacional. O deputado Moura Relvas, por exemplo, refutou as conclusões do inquérito, alegando que o conceito de «anormalidade» utilizado não podia ser correcto, já que, como ele dizia, «um país que acaba de produzir dentro do curto espaço de doze anos aquilo que nós produzimos dá-me a impressão de que é um país de gente sã e em condições de excelente vida» (D. S. de 2 de Abril de 1938).

X Congresso de Protecção à Criança, o então ministro da Justiça definia a educação nos seguintes termos: «Educar é sempre torcer, podar, cortar, contrariar, esmagar!» [8]. Outro importante adepto do Estado Novo, Cunha Gonçalves, perfilhava as mesmas ideias: «Assim como se modificam as plantas pela cultura, sendo preciso regá-las, podá-las, adubá-las, especá-las para lhes endireitar o caule, e dar-lhes resistência contra os impulsos do vento, guiar-lhes e torcer-lhes os ramos que seguem em má direcção, processos semelhantes constituem a educação que se dá aos homens» [9]. Rousseau fora finalmente derrotado.

Destas crenças básicas derivaram as imagens mais utilizadas pelos ideólogos salazaristas quando falam de educação. Já não se referem, como os republicanos, a um «jardim» com flores abrindo espontaneamente, mas a pedras em bruto a «polir» ou «cortar». Para os pedagogos oficiais, uma criança que entrava pela primeira vez na escola era uma espécie de mineral vindo das entranhas da terra, porque (como) ele trazia em si uma substância preciosa, que tinha de ser «libertada». Como um deles escreveu, «oriundas de meios onde tudo falta, desde o pão às mais rudimentares condições higiénicas, precisam inicialmente de tratamento especial destinado a fazer-lhes perder o que o meio familiar lhes deu e que dificulta o aproveitamento das suas riquezas espirituais» [10]. E outros achavam que o professor se parecia com um escultor, que dava forma à criança como a um bloco de mármore [11].

A educação devia ser repressiva por duas razões fundamentais: em primeiro lugar, porque as crianças nasciam com o pecado original; em segundo lugar, porque algumas delas revelavam uma maior necessidade de «desbaste», uma vez que saíam de meios especialmente «maus». No seu caso, a origem do Mal era dupla: inata e ambiental.

A inculcação moral fazia-se pela violência e só subsidiariamente, pelo exemplo, com base numa teoria da motivação notavelmente simples: os alunos, como os adultos, actuavam sobretudo por medo do castigo. E, por isso, a sua regeneração

---

[8] N. de 3 de Novembro de 1931.

[9] Gonçalves, L. Cunha, *op. cit.*

[10] E. P., n.º 159, de 11 de Abril de 1937.

[11] N. de 19 de Janeiro de 1930; veja-se ainda Lima, A. C. Pires de, *O papel...*, Porto, 1942.

nem sequer exigia que entendessem perfeitamente as normas éticas que os incitavam a respeitar. Ao contrário dos pedagogos liberais, os ideólogos do Estado Novo não acreditavam que o comportamento fosse estimulado pela razão: unicamente a coacção e a repetição induziam os homens em geral, e as crianças em particular, a conduzir-se adequadamente. Não se esperava, portanto, que as crianças percebessem o que se lhes dizia nas aulas de Moral: pretendia-se apenas criar uma situação em que não houvesse outra solução, para além da conformidade. A comunhão, por exemplo, não dependia da consciência, mesmo vaga, de que «a hóstia consagrada encarnava o Corpo, o Sangue, a Alma e a Divindade de Jesus Cristo». O comportamento desejado devia obter-se mediante obediência cega e não por compreensão.

Mas, se o ensino racional não tinha a menor utilidade para a educação moral, o exemplo tinha, pelo menos, alguma. Como, séculos antes, justamente escrevera o padre Manuel Bernardes, «não há maneira mais vigorosa e também mais branda de exercer a autoridade e de ensinar que pelo exemplo». E as aparências externas eram igualmente importantes, quando as crianças começavam a decalcar o comportamento sobre aquilo que viam como prática aceite. Daí o interesse do Estado Novo pelo ambiente onde as crianças eram «socializadas» — o professor «bom», a sala de aula «em boa ordem», a mãe «bondosa», etc.

As relações entre professor e aluno caracterizavam-se, como é natural, pelo autoritarismo. Ao professor cabia o papel de sujeito activo, ao aluno o de objecto passivo. Como explicava um inspector, para poder assumir a máxima responsabilidade, o professor não podia dispensar a máxima autoridade [12]. Inteiramente dependentes do professor, socializadas a obedecerem, a curvarem-se, a lisonjearem, a solicitarem, a submeterem-se, as crianças, ao atingirem a idade adulta, mais facilmente se converteriam nos indivíduos humildes e respeitosos que o Estado Novo pretendia criar [13]. A escola servia para inculcar as «características não cognitivas» que a sobrevivência do regime exigia.

[12] E. P., n.º 5, de 8 de Novembro de 1934.

[13] Veja-se Queirós, Eça de, *O Conde de Abranhos*, a respeito da socialização na submissão.

2. DISCIPLINA

Se se aceitar a asserção de Althusser de que uma ideologia tem uma existência material, isto é, existe sempre num aparelho e nas respectivas práticas[14], há todo o interesse em analisar em pormenor os «rituais» aparentemente inexpressivos da escola. Althusser começa por citar a seguinte frase de Pascal: «Ajoelha, move os lábios em oração e terás fé», para demonstrar o modo como se forma a consciência: não apenas por doutrinação explícita como também através da prática[15]. Escreve Althusser: «E faremos notar que estas práticas são reguladas por rituais em que elas se inscrevem, no seio da existência material de um aparelho ideológico, mesmo que se trate de uma pequeníssima parte deste aparelho — uma missa pouco frequentada numa capela, um funeral, um pequeno desafio de futebol numa sociedade desportiva, um dia de aulas numa escola, uma reunião ou um *meeting* de um partido político, etc.»[16]. As práticas pedagógicas assumem, por conseguinte, uma importância específica no processo de socialização. S. Bowles e H. Gintis defendem um ponto de vista idêntico numa obra recente. Segundo eles, o cerne do processo de reprodução e legitimização das relações sociais de produção deverá encontrar-se, «não no conteúdo do encontro educacional — ou no processo de transferência de informação —, mas sim ... nas relações sociais do encontro educacional»[17]. Ou seja, na sua opinião, a forma do ensino importa mais do que o seu conteúdo explícito.

Vejamos, portanto, quais os rituais da pequena escola primária portuguesa dos anos trinta. Como seria de prever, a primeira regra era a disciplina. Na escola primária salazarista tudo se controlava a partir de cima: as crianças, os horários, o material escolar e até os jogos infantis. E tudo tinha que obedecer.

Na primeira prelecção de uma série de comunicações dirigidas aos professores primários e realizadas em 1934-1935, o director-geral do distrito de Lisboa disse o seguinte: «E como a

---

14 Althusser, L., *op. cit.*, p. 87.
15 *Ibid.*, p. 90.
16 *Ibid.*, pp. 87-88.
17 Bowles, S. e Gintis, H., *Schooling...*

condição essencial da vida social é a ordem, meus senhores, demos ordem, melhor: ponhamos ordem na escola [...] Façamos a ordem e o resto dela resultará [...]. Ordem nas almas e nas coisas, ordem no cumprimento dos programas e das prescrições regulamentares, nas relações entre os agentes de ensino, na vida social infantil, na obediência das actividades aos objectivos definidos para a escola por quem, de direito, os deve definir» [18].

A falta de disciplina na vida escolar constituía, aos olhos dos ideólogos oficiais, um pecado capital. E o modo como a queriam impor diferia substancialmente das ideias republicanas sobre a matéria. Por exemplo, numa lei [19] promulgada em 1919, afirmava-se explicitamente que «a disciplina escolar não devia basear-se no autoritarismo, na intimidação ou na violência». Para os republicanos, ela criava-se estimulando o desejo de aprender, que, por sua vez, dependia de um conteúdo das aulas vivo e interessante.

Mas, para a opinião reaccionária esta doutrina não passava de anátema; aquilo de que a escola, e a sociedade portuguesa em geral, mais precisavam era da mão enérgica da autoridade. Em 1929, *O Século*, embora admitindo a aridez da prática pedagógica, lembrava aos leitores que, apesar disso, se não podia descurar a inculcação de noções de pontualidade, assiduidade e minudência no desempenho das tarefas escolares [20]. E, numa carta-aberta endereçada ao ministro da instrução, um editorialista do *Diário de Notícias* instava para que se reestruturassem os métodos disciplinares em vigor; o artigo terminava com esta edificante apóstrofe àquele governante: «Discipline a sociedade portuguesa e poderá morrer com a certeza de que fez uma grande República» [21].

Do ponto de vista do regime, a escola, por natureza, tinha de ser repressiva, sobretudo a escola salazarista, que possuía um claro ideal a transmitir aos alunos; qualquer outra solução representava um crime [22]. As crianças tinham de ser submetidas

---

18 M. I. P., 1934.
19 Lei n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919.
20 S. de 3 de Agosto de 1929.
21 D. N. de 10 de Dezembro de 1926.
22 E. P., n.º 119, de 4 de Fevereiro de 1937.

a uma severa disciplina a fim de criarem hábitos de ordem e método, respeito e obediência, civilidade e modéstia, ao mesmo tempo que eram contrariadas as suas tendências naturais para a indolência, petulância, falsidade e rebelião. Por fim, a escola devia educar as crianças na aceitação do sacrifício e da abnegação, únicas formas de «afinar o temperamento e amoldar o carácter» [23].

De acordo com esta ideologia, duas normas adquiriam um especial relevo: a obediência e a pontualidade [24]. E as crianças interiorizavam estas normas, como o revelam as suas redacções. Uma aluna da terceira classe, por exemplo, escrevia a seguinte quadra:

«A senhora professora
Tem por nome D.ª Armanda
Eu tenho por obrigação
De fazer o que ela manda» [25]

E um aluno da quarta classe de Macedo de Cavaleiros exprimia assim os mesmos sentimentos:

«Eu vou à escola
Sou muito pontual
Viva a Pátria
Viva Portugal» [26].

---

23 E. P., n.º 14, de 10 de Janeiro de 1935.

24 Veja-se o Decreto-Lei n.º 14 463, de 7 de Outubro de 1927, em que se afirma que a falta de pontualidade é um princípio desmoralizador e não deve ser permitida nas escolas. Com ligeiras diferenças, o asseio, assiduidade, arrumação, diligência, pontualidade — ou seja, tudo aquilo a que geralmente se dá o nome de «bom comportamento» — parecem haver constituído um modelo comum imposto aos filhos das classes trabalhadoras na maior parte dos países europeus, provavelmente com maior insistência em Inglaterra ou no Portugal autoritários, mas também na França «democrática».

25 *Cantinho Infantil*, n.º 6, de 1 de Março de 1936.

26 *A Nossa Escola*, n.º 2, Abril de 1935.

Como é evidente, nem um, nem outro, faziam mais que repetir os versos dos compêndios de leitura, que lhes serviam de paradigma. Eis um outro:

> «Eu chego sempre a horas
> Penduro o meu boné
> Depois vou para a classe
> Que tão bonita é» [27].

O cumprimento das normas oficiais podia ser imposto por dois métodos complementares: as práticas coercivas externas e a interiorização normativa. Como, para os pedagogos do Estado Novo, a disciplina na sala de aula dependia quase totalmente do professor, muito esperavam da sua acção, exemplo, palavras, sugestões [28].

Idealmente, a sua função consistia em «desbastar» e «polir» as «almas selvagens dos (...) pequenos» [29]. Em princípio, devia procurar estabelecer a ordem na sala de aula sem o recurso a métodos violentos; e conseguir pela persuasão «fazer dos alunos desordeiros por natureza crianças com vontade de serem ordeiras» [30]. No entanto, ninguém sabia como se obtinha esta «disciplina consentida» [31] e, por isso, não se hesitava também em recomendar a outra, mais simples, alternativa: a coerção.

Segundo o ponto de vista tradicional, era aceitável que as crianças fossem punidas na escola desde que de maneira paternal [32]. Contudo, enquanto os republicanos desencorajavam os castigos corporais, os ideólogos do regime salientavam que se tratava de um processo perfeitamente «natural» [33]. Mais: a correcção das tendências «más» não dispensava a coerção física.

[27] E. P., n.º 157, de 28 de Outubro de 1937.
[28] E. P., n.º 4, de 1 de Novembro de 1934.
[29] E. P., n.º 14, de 10 de Janeiro de 1935.
[30] E. P., n.º 100, de 10 de Setembro de 1936.
[31] E. P., n.º 222, de 26 de Janeiro de 1939.
[32] Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919.
[33] E. P., n.º 14, de 10 de Janeiro de 1935.

Com efeito, as crianças só com dificuldade se resignavam a seguir o «bom caminho». E não era verdade que punir os pecadores constituía uma obra de caridade? De facto, no seu significado original o termo «castigar» correspondia mesmo a «purificar»: purificar pelo sofrimento [34].

De resto, existia uma longa e respeitável tradição que legitimava a punição corporal dos alunos e até que a identificava pura e simplesmente à educação: «Quem dá o ensino dá o castigo» ou «A letra com sangue entra». E mesmo que se argumentasse que a repressão física pouco adiantava ao desenvolvimento intelectual das crianças, não deixava por isso de ser um precioso instrumento de formação moral (especialmente no caso da infância mentirosa, como salientava Serras e Silva [35]). Não admira, assim, que as autoridades não hesitassem em defendê-la e aconselhá-la. Como dizia um inspector: «Não pode o professor, no actual ambiente social da nossa escola [...] deixar de aplicar sanções aos [...] educandos, sob pena de perigar a disciplina escolar» [36].

Mas o perigo de se cometerem excessos era reconhecido por todos quantos temiam que o método apenas conduzisse a resultados indesejáveis, isto é, que alimentasse indivíduos rebeldes, semelhantes a «molas comprimidas» que se expandiriam violentamente mal deixasse de se exercer a força compressora. Para esses, não se devia minimizar a importância da doutrinação; os professores precisavam de se lembrar de que, para a escola ser eficaz, a criança tinha de receber de boa vontade os influxos da educação [37]. Outros, ainda mais contrários ao uso generalizado da violência, argumentavam que esta não constituía, como por vezes se acreditava, um método disciplinar eficaz, pela simples razão de que os alunos estavam tão habituados aos castigos corporais em casa que os da escola não produziam o mínimo efeito [38].

---

[34] E. P., n.º 169, de 20 de Janeiro de 1938.

[35] Silva, Serras e, *Ideias fundamentais*...

[36] E. P., n.º 243, de 22 de Junho de 1939.

[37] Decreto n.º 27 603, de 29 de Março de 1937.

[38] Pardal, Judite, *Disciplina Escolar, Castigos Corporais*..., 1956.

Não é possível determinar a frequência com que os professores recorriam à punição física. Por diversas razões, as queixas dos pais contra o espancamento dos fillhos não abundavam, pelo menos a avaliar pela imprensa [39]. As ideias tradicionais e a ideologia oficial levavam muitos pais a aceitar os castigos corporais como necessários, desde que não levados a extremos. De uma coisa, porém, há a certeza: mesmo que alguns se queixassem, ninguém lhes prestaria atenção ou mostraria qualquer espécie de compreensão. Os juízes nomeados para examinar as queixas apresentadas contra professores, provavelmente não diferiam muito daquele magistrado da Lousã que se dirigiu nos seguintes termos ao tribunal: «As crianças não estudam por amor ao saber, estudam, sim, para evitar as palmatoadas dos mestres, ou os puxões de orelhas e os açoutes dos pais». E acrescentava: «Tirem a palmatória da escola, em obediência a essas teorias ultra-humanistas que correm por esse mundo e queixem-se depois da ignorância do povo» [40].

Entre os pais, a opinião prevalecente sobre castigos corporais era com certeza a de que se tratava de uma coisa «natural», à excepção dos casos de evidente brutalidade. Os métodos repressivos deparavam, por conseguinte, com uma aprovação quase geral. Um inspector, por exemplo, [41] recomendava aos professores que não se esquecessem de que muitos pais ameaçavam os filhos com o que lhes estava reservado na escola, para eles se «portarem bem» [42]. Havia também pais que, ao levarem os seus filhos à escola no primeiro dia de aulas, pediam aos professores que castigassem severamente os seus filhos quando fosse caso disso [43].

[39] Veja-se o D. N. de 21 de Janeiro de 1932 (uma carta em que se acusava determinado professor de bater numa criança); ou ainda o D. N. de 15 de Abril de 1934 (sobre um professor de uma zona rural que tinha partido um dente a um aluno com um revólver).

[40] Cardoso, Tomás Lopes, *O Castigo Corporal*...

[41] E. P., n.º 206, de 6 de Outubro de 1938.

[42] E. P., n.º 159, de 11 de Abril de 1937.

[43] Pardal, Judite, *op. cit.;* esta autora, que era professora, conta que muitos pais lhe costumavam dizer, quando levavam os filhos no primeiro dia de aulas: «Entregue-me só a pele, senhora professora».

Não restam dúvidas de que o ambiente escolar intimidava as crianças. Num poema composto por um aluno primário exprime-se claramente o medo dominante:

> Os alunos da terceira
> Ao entrarem na escola
> Com o seu boné na mão
> E com a sua sacola
>
> Vão a tremer, a tremer
> Com a alma amargurada
> Tendo medo de apanhar
> Alguma palmatoada»[44].

Trata-se aqui, no entanto, de uma redacção perfeitamente excepcional, uma vez que, se existia uma matéria em que não se toleravam queixas dos alunos, era certamente a dos castigos corporais.

Na escola primária portuguesa tradicional, a palmatória constituíra sempre o instrumento educacional mais importante. Muito antes de Salazar, o poeta republicano oitocentista Guerra Junqueiro denunciava já a atmosfera repressiva que ela estabelecia:

> «Empunhando as rijas férulas
> Vós esmagais e partis
> As crianças — essas pérolas
> Na escola — esse almofariz»[45].

E, num artigo publicado em 1931 no *Diário de Notícias*, o antigo ministro da Instrução, Ricardo Jorge, recordava a disciplina «áspera» e «inclemente» dos seus tempos de escola primária. Entre outras coisas, contava que o seu professor não usava

---

[44] *O Infantil*, n.º 4, Novembro de 1931.
[45] Junqueiro, Guerra, *Horas Românticas*...

a clássica palmatória mas uma «férula de pá comprida de vinhático ou de pau-santo, delgada e elástica, que, puxada de trás da orelha, dava estoiros nas palmas, a que faziam coro angustiado os gritos do paciente» [46]. Quanto a Aquilino Ribeiro, a sua experiência escolar parece não ter sido melhor. Como escreveu em *Cinco Réis de Gente,* «pela minha parte, foi com D. Letícia (a professora) que aprendi a odiar» [47]. Segundo se presume, os tipos mais correntes de castigos eram as palmatoadas, as orelhas de burro, ficar de joelhos defronte da classe, ou de pé virado para a parede, durante longos períodos de tempo.

No quadro global do ambiente da aula, sobressaem a tristeza e uma disciplina severa. Em 1934, lia-se na *República* uma descrição da escola típica: «A criança deve obediência cega ao professor; é castigada, na maior parte dos casos, sempre que, voluntária ou involuntariamente, prevarica; nalgumas escolas permanece duas ou três horas ininterruptamente sentada a ouvir as lições do mestre; a liberdade de acção e de movimento é-lhe severamente proibida; enfim, a criança chega a ponto de perder por completo a sua personalidade; torna-se um entesinho medroso e infeliz, incapaz de qualquer cometimento, por mais generoso que se lhe afigure, sempre com receio do castigo ou da recriminação brutal» [48]. Em última análise, só a submissão ao *statu quo* compensava. Não havia o mínimo estímulo à inovação nem a um comportamento individual responsável. Em geral, os alunos limitavam-se a obedecer cegamente às ordens dos mestres. O papel destes revestia-se de uma «autoridade de déspota, com as mais duras admoestações à flor dos lábios, prontas a explodirem ao menor descuido da desventurada criança, que ousasse perturbar o silêncio sepulcral da aula, e com a condenável palmatória, ameaçadora, na dextra» [49].

---

[46] D. N. de 7 de Abril de 1931.

[47] Ribeiro, Aquilino, *Cinco Réis de Gente.* Segundo ele, esta professora recorria a uma ampla variedade de castigos, o mais frequente dos quais consistia em confiscar os únicos brinquedos dos alunos, os piões, que costumava pendurar sobre a sua secretária. Aquilino comenta que esta «crueldade» despertava em todas as crianças «os mais corajosos maus pensamentos».

[48] R. de 25 de Junho de 1934.

[49] R. de 25 de Junho de 1934.

Pelo que atrás fica exposto, e infelizmente para as crianças de que aqui se fala, é duvidoso que as conclusões do professor Dore acerca dos códigos de disciplina observados na escola japonesa possam ser extrapolados para Portugal. Na verdade, Dore, após haver citado alguns preceitos disciplinares bastante estritos codificados por um professor japonês, aconselha o leitor a não os levar demasiado à letra: «Ao ler um documento como este», escreve, «causa ainda mais estranheza que aparentemente houvesse tão poucos problemas disciplinares [...], dada a maneira solene como se pretendia que as crianças se submetessem aos padrões de apagada sobriedade acatados pelos adultos, e o profundo horror com que o professor se refere a faltas mesmo triviais. Talvez que a explicação esteja em que ninguém acreditava nesses preceitos e que a maioria dos professores conservava uns rasgos de puerilidade que os levavam a simpatizar instintivamente com os alunos; por outro lado, o profundo horror motivado por faltas triviais [...] decorre menos do autoritarismo do adulto dominador e castigador — *de haut en bas* —, que das aterradas admoestações da pequenita de dez anos quando adverte o irmãozito das temíveis consequências que lhe advirão de ter uma nódoa na camisa» [50].

Mas, em Portugal, essas consequências tornavam-se com frequência realidade, como o Tomé da Horta de Júlio Diniz pôde testemunhar relativamente ao afável e típico professor, Zé Domingues, apanhado a espancar-lhe o filho «sem dó nem piedade» [51].

Numa sociedade estática e tradicionalista, onde se não pretendia estimular as pessoas para o sucesso, os prémios desempenhavam uma função pouco significativa. Aquilo de que as crianças portuguesas precisavam era de serem «purificadas», não de serem induzidas a atingir a excelência académica.

Muitas das instruções dadas pelas autoridades educacionais revelam, de maneira negativa, as características predominantemente repressivas da escola. Por exemplo, numa circular de 1934,

---

[50] Dore, R., *Education...*, p. 275.

[51] Dinis, Júlio, *Os Fidalgos da Casa Mourisca.*

o director-geral recomendava que os professores abandonassem ocasionalmente «o estrado dominador», que constituía ainda o símbolo da autoridade do mestre [52]. E outra circular [53] reprovava o facto de os professores impedirem que os alunos falassem nas aulas e, especialmente, criticava a velha ideia de que os professores tinham de gritar para conseguir respeito.

Quer a duração quer a organização das actividades escolares e recreativas eram minuciosamente planeadas pelo Ministério. O dia escolar não ia além de três horas e meia, começando no Inverno às nove e no Verão às oito [54]. Existiam quatro horários oficiais diferentes, consoante a composição das turmas, pois o professor podia ou não ter de dar aulas às quatro classes ao mesmo tempo [55]. Os horários, com a sua rigorosa distribuição das disciplinas pelos diversos tempos lectivos, tinham em princípio, de ser escrupulosamente acatados, muito embora nem sempre isso sucedesse.

As férias eram longas, especialmente as de Verão, que duravam quase quatro meses. Além disso, durante o ano os alunos tinham ainda muitos outros dias sem aulas. Nesta época, isso não significava forçosamente que pudessem dedicar o tempo livre a actividades recreativas; na maior parte dos casos, ajudavam os pais nos trabalhos agrícolas. Só nos curtos intervalos entre as aulas, ou nas deslocações de e para a escola, as crianças dispunham de oportunidade certa para brincar. Num inquérito realizado por Lopes Dias descrevem-se os jogos mais comuns dos alunos primários: além do pião e do berlinde, os rapazes costumavam jogar a malha e o futebol; e as raparigas preferiam as rodas, a péla e a cabra-cega [56]. Mas a lista de Lopes

[52] E. P., n.º 2, de 18 de Outubro de 1934.

[53] E. P., n.º 55, de 8 de Novembro de 1934.

[54] S. de 15 de Maio de 1928. Havia queixas contra o horário de Verão, particularmente de pais cujos filhos tinham de percorrer grandes distâncias até à escola.

[55] Decreto n.º 14 463, de 7 de Outubro de 1927; M. I. P., 1931 (Viseu) para críticas a este respeito.

[56] Ribeiro, Aquilino, *Cinco Réis de Gente;* Fonseca, Manuel, *Aldeia Nova.* E. P., n.º 207, de 13 de Outubro de 1938; E. P.,

Dias inclui ainda jogos tradicionais e pouco dispendiosos como rodas, danças escondidas ou lutas. Praticar-se-iam talvez também jogos menos ortodoxos, mas não se lhes faz evidentemente menção num inquérito oficial.

Segundo as autoridades educacionais, as actividades recreativas deviam ser sempre mantidas sob estreita vigilância. Como explicava o inspector J. Tomás, era precisamente através delas que o professor melhor podia descobrir o carácter do aluno, corrigir a sua natureza rebelde e inculcar nele as normas desejadas. Num artigo escrito para *A Revista Escolar*[57], J. Tomás apresentava alguns exemplos do que assim se pretendia inculcar: «cumprimentar (correctamente) os companheiros e superiores, caminhar pela classe sem ruído nem movimentos desnecessários; sentar-se, pôr-se em pé; manter-se direitos; ser ordenados e limpos nos seus trajos como nos exercícios escritos; ser compostos em palavras e gestos; ser urbano e gentil com os condiscípulos; ter um respeito quase sagrado pelos pais, professores, velhos e deficientes». Em suma, as virtudes do bom aluno.

Considerando o que se passava nas escolas primárias portuguesas (ou inglesas do século XIX), teremos necessariamente que contestar a afirmação de Lowndes de que, «com cada geração que sofria os seus rigores, (da escola primária) a civilização via os seus dividendos aumentar»[58]. Para Lowndes, as hordas de jovens selvagens que enchiam as ruas de Londres — e, podíamos acrescentar, as de Lisboa — só tinham a ganhar com o tratamento rigoroso que lhes davam na escola, embora admitisse que «havia muito de cruel e de inimaginativo no sistema e que era quase inútil do ponto de vista do desenvolvimento da autoconfiança da criança». A suposta domesticação-civilização dos pobres, porém, transcendia todos esses secundários defeitos.

---

n.º 208, de 20 de Outubro de 1938; S. de 31 de Outubro de 1939; *Alma Infantil*, n.º 7, de 1 de Abril de 1932; Dinis, Júlio, *A Morgadinha dos Canaviais*.

57 R. E., n.º 2, de Fevereiro de 1929.

58 Lowndes, G. A. N., *The Silent...*, p. 15.

3. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

> «Preciso de um homem que trabalhe e tome a sua caneca de cerveja; *eu me encarregarei* de pensar por ele» [59].
>
> (um patrão inglês do século XIX ao contratar um carregador)

A concepção que os pedagogos do Estado Novo tinham do processo de aprendizagem diferia profundamente da dos republicanos: enquanto os segundos se tinham devotado a formar espíritos inquisitivos e ágeis, os primeiros viam a mente da criança fundamentalmente como uma espécie de armazém onde o saber era gradualmente depositado. As crianças não aprendiam a reflectir sobre a realidade, mas sim a assimilar aquilo que outros já haviam pensado por elas; o cérebro não constituía, assim, um instrumento de análise, mas um recipiente destinado a ser «atestado». Tratava-se, na verdade, de um exemplo extremo daquilo que Paulo Freire designou como «a concepção bancária da educação» [60] — em que a tarefa dos docentes se reduz a encher a mente dos alunos de definições fossilizadas.

Tudo quanto interessava saber já fora descoberto e estava no compêndio escolar. Sobretudo aos alunos pobres não devia ser autorizado o uso das suas capacidades de investigação ou abstracção: pensar competia a outrem, não a eles. A eles competia, sim, absorver passivamente um corpo de doutrinas. A ênfase principal recaía na repetição, provavelmente «porque, sendo aborrecido, constituía um excelente meio de autodisciplina» [61].

Esta concepção do processo de aprendizagem contribuiu ainda, e de maneira decisiva, para encorajar os argumentos a

---

[59] Hammond, J. B. e Barbara, *Town Labourer* ..., pp. 58-59. (sublinhado meu).

[60] Freire, Paulo, *Pedagogia do oprimido,* Afrontamento, Porto, 1972, p. 87.

[61] Dore, R., *Education* ..., p. 126 (sobre a educação entre os Samurais).

favor da redução curricular. Se a mente tinha um «espaço» limitado, ela não era, por conseguinte, capaz de absorver mais do que uma pequena «porção» de conhecimentos. Como se afirmava num decreto-lei de 1926, não havia qualquer vantagem em proporcionar às crianças conhecimentos demais, uma vez que, à semelhança de outros órgãos, a mente possuía um mecanismo de protecção que expeliria os conhecimentos excessivos que lhe fossem ministrados[62]. Ainda que situada dentro da ortodoxia, a comparação entre o cérebro das crianças e o estômago dos ruminantes[63] apresentada por um professor primário não deixava de pecar por mau gosto. Contudo, o autor da metáfora não passava de um humilde funcionário que procurava racionalizar aquilo que de outro modo lhe parecia uma futilidade. Se anos mais tarde as crianças se tivessem esquecido daquilo que tinham «armazenado» nos cérebros ruminantes, que sentido havia no ensino?

Mas a que espécie de actividade se entregavam as crianças nas aulas? Quatro trabalhos absorviam-lhes a maior parte do tempo e energia: ditado, cópia, redacção e contas. Depois de aprenderem algumas palavras básicas, costumavam ser iniciadas nos mistérios do ditado. O professor abria o livro único e debitava cadencialmente os textos familiares a partir do estrado ou, se estava bem disposto, caminhando por entre as carteiras. De lápis em punho, os alunos faziam o possível para se lembrar da grafia oficial, um tanto esotérica, daqueles termos estranhos que só tinham visto no livro e ouvido na escola. No fim, o seu saber era avaliado por um severo professor-juiz. Assinalados os erros cometidos, eram obrigados a copiá-los (depois de corrigidos) um certo número de vezes, na esperança de assim os virem a escrever correctamente[64].

As cópias, igualmente com base no livro único, ocupavam também um lugar importante entre os deveres escolares. Consistiam sobretudo em exercícios de caligrafia, usados pelos professores não apenas como método de ensinar ortografia mas tam-

---

62 Decreto n.º 12 425, de 2 de Outubro de 1926.

63 Fernandes, Manuel, *op. cit.*

64 *Ibid.*

bém como um treino na estrita aceitação de um modelo ortodoxo [65].

As lições de leitura constituíam exercícios monotonamente repetitivos. Aquilino Ribeiro dá-nos uma excelente descrição da maneira como as crianças aprendiam a ler: «Com a ponta do lápis, a D.ª Letícia ia calcorreando e deletreando as linhas do trecho que marcara para leitura. Eu repetia a cantilena sem me dar sequer ao incómodo de identificar as palavras [...]. Ela não tinha paciência de nos fazer silabar as palavras nem de no-las fazer ler salteadas, de modo que, chegados ao fim do livro, sabíamo-lo de cor, mas éramos incapazes de ler correntemente qualquer frase, tirada à sorte» [66]. Isto parece ter sido, além disso, uma consequência inesperada do uso generalizado do livro único. Ao fim de algum tempo os alunos sabiam os textos de cor, sem que fossem verdadeiramente capazes de os ler [67].

As redacções limitavam-se, em regra, a ser meras repetições das normas ensinadas na escola; não se destinavam, assim, a estimular a criatividade ou a originalidade da criança. O seu autor era quase sempre externo — a voz da autoridade. Considerava-se a redacção um proveitoso canal de doutrinação e o meio *par excellence* de extirpar os «vícios» de linguagem dos alunos [68].

As redacções que estes tinham de fazer pareciam-se muito pouco com os modernos tipos de composição escrita, aproximando-se antes de um jogo mecânico estímulo-resposta. Para o provar, basta transcrever alguns tópicos sugeridos aos professores pelo Ministério. Num deles, por exemplo, mandava-se as crian-

---

[65] E. P., n.º 131, de 29 de Abril de 1937 (discurso de Carneiro Pacheco); ainda Decreto n.º 27 603, de 29 de Março de 1937.

[66] Ribeiro, Aquilino, *Cinco Réis de Gente.*

[67] Na Inglaterra oitocentista, «uma criança dotada de boa memória [ficava] muitas vezes aprovada, mesmo que fosse incapaz de ler, desde que lhe dessem a primeira palavra de um texto e lhe dissessem para não saltar qualquer parágrafo, pois sabia de cor todos os livros». Nas escolas elementares inglesas, estas crianças eram por vezes detectadas «porque seguravam o livro às avessas». Veja-se Lowndes, G., *The Silent ...*, p. 10.

[68] E. P., n.º 89, de 25 de Junho de 1936; E. P., n.º 10, de 13 de Dezembro de 1934; E. P., n.º 237, de 11 de Maio de 1939.

ças preencher os espaços vazios das seguintes frases: «Na família devemos obedecer aos ...; na escola aos ...; e na Nação aos...» [69]. E noutro, proposto meses mais tarde, perguntava-se: «Não podemos ser absolutamente livres, porque...» [70]. Como se vê, mesmo se de uma maneira implícita, tratava-se sempre de temas altamente ideológicos. Mas também se usavam métodos directos: «Porque é Salazar o chefe?»; ou «Dizer quem é Salazar e quais os benefícios que tem prestado à Nação. Resumir ou repetir algumas palavras ouvidas ao senhor professor sobre Salazar» [71]; ou ainda «Que aconteceria numa escola se o professor não tivesse autoridade?» [72].

Ocioso é dizer, os exercícios de aritmética também podiam ser usados para transmitir a ideologia oficial. Bastará um exemplo: «O Estado Novo deu a uma freguesia do País 6 500$00 para a construção dum lavadouro, 3 785$00 para a conservação dos caminhos, e 4 250$00 para a reparação do cemitério. Quanto gastou o Estado nos melhoramentos desta freguesia?» [73].

As lições de História e de Geografia reduziam-se igualmente a exercícios de memória, o que se pode demonstrar através das instruções aos professores sobre o modo como deviam dá-las. Tome-se, como exemplo, as perguntas que se aconselhava a fazer aos alunos sobre a Revolução Francesa: «Porque é impossível alcançar a igualdade pretendida pela Revolução Francesa? A quem se queria tornar iguais? E os bons cristãos? Diz lá o nome de alguns bons cristãos que quiseram e querem ser iguais aos pobrezinhos» [74]. Este questionário era, contudo, atípico na medida em que levantava muito mais dificuldades do que o habitual, tanto a docentes como a discentes. Por norma, predominavam, de longe, as perguntas mais simples acerca de heróis nacionais famosos: «Porque foi ilustre

---

[69] E. P., n.º 178, de 24 de Março de 1938.
[70] E. P., n.º 214, de 30 de Novembro de 1938.
[71] E. P., n.º 182, de 21 de Abril de 1938.
[72] E. P., n.º 178, de 24 de Março de 1938.
[73] Cabral, A., *Pontos-modelos* ...
[74] E. P., n.º 233, de 13 de Abril de 1939.

Egas Moniz?» [75] ou «Gostavas de ser como Nun'Álvares?» [76] (o primeiro, um mártir da lealdade; o segundo, um militar e um santo).

As lições de Geografia não iam igualmente além de meros exercícios de memorização de nomes de serras, cidades, estações de caminho-de-ferro e até de rios das colónias. Diante de um mapa, a criança passava horas intermináveis tentando reter os estranhos nomes de lugares longínquos ou o extenso rol de povoações servidas pela rede ferroviária nacional.

A aptidão que este tipo de ensino sobretudo requeria consistia, obviamente, numa boa memória, qualidade que decerto nunca levaria nenhuma criança a interrogar a realidade: as coisas tinham uma existência imutável e sem sentido, pelo que a aprendizagem consistia unicamente em aceitar e apreender a face da sua realidade material e os princípios eternos que as enformavam. As crianças eram, por conseguinte, louvadas e premiadas em função da sua capacidade de «decorar». Num dos seus romances [77], Afonso Ribeiro conta que Manuel Redondo, uma das suas personagens, obtivera com distinção o diploma da quarta classe, respondendo adequadamente a perguntas do seguinte teor: «Manuel Redondo, quantos castelhanos eram para cada português na batalha de Aljubarrota?» E o autor comenta: «(E) ele, muito seguro de si, sem uma dúvida, a mais ténue hesitação, dizia, grande papagueador da história pátria (...) que ele fora...».

Também noutras obras de ficção se descreve o tipo de perguntas que mais frequentemente se faziam na escola. Num dos contos de Alves Redol, um inspector escolar interroga uma criança: «O inspector a perguntar-lhe: qual foi o primeiro rei de Portugal? E ele, de mãos atrás das costas, com resposta pronta. Vá ao quadro. Conta de dividir. Em nove quantas vezes há dois? Quatro. Duas vezes quatro... Depois ao mapa. E cor-

---

[75] Decreto n.º 16 077, de 26 de Outubro de 1928.

[76] E. P., n.º 209, de 27 de Outubro de 1938. A segunda pergunta implicava que as crianças encarassem a possibilidade de imitar um dos maiores heróis nacionais, coisa de cujos «perigos» os burocratas oficiais pareciam não ter consciência.

[77] Ribeiro, Afonso, *Aldeia*.

rê-lo todo com o dedo, a dizer os rios e as serras, as lagoas e os cabos»[78].

Em resumo, aprender equivalia a memorizar. Listas de reis, de rios e de serras; datas históricas; tabuadas; regras gramaticais; definições de dogmas cristãos; tudo tinha de se aprender de cor. E, depois, bastava recitar o texto rotineiramente, numa estrita obediência ao livro de leitura. O saber através da «palavra», em oposição ao saber pela experiência, defendido pelos republicanos, mereceu deste modo um anacrónico reconhecimento oficial[79]. E o sistema educacional, já de si altamente verbalístico, dedutivo e mnemónico, viu essas características profundamente acentuadas com a mudança de regime[80]. O carácter «pseudo-teórico» de muito daquilo que se passava no interior da sala de aula é bem ilustrado pela seguinte definição de «semente» que os pedagogos do Estado Novo consideravam inexcedivelmente própria para crianças nadas e criadas no campo: «A semente é o grão de espiga de um cereal, da vagem de um legume ou da florescência de certas plantas e a pevide ou caroço dos vários frutos, depois de maduros [...] variam de feitio e tamanho [...] havendo-as alongadas e chatas como as pevides e redondas de vários tamanhos»[81].

No seu conjunto, porém, a eficácia da escola salazarista não pode ser aferida por métodos modernos, uma vez que, segundo os pedagogos oficiais, tudo o que os homens tinham de saber — e sobretudo as crianças pobres — eram os dogmas cristãos, onde a razão não interferia. As verdades eternas repousavam nas mãos firmes da Igreja Católica, e não provinham das estéreis investigações dos cientistas. Não é, por isso, difícil encontrar a função «latente» desta extraordinária praxis pedagó-

---

78 Redol, Alves, *Marés*.

79 O deputado Pacheco de Amorim, ele próprio lente universitário, louvava o uso dos exercícios de memória nas escolas primárias. Ver o D. S. de 31 de Março de 1938.

80 Os catastróficos resultados destes métodos estão patentes nos relatórios de alguns inspectores: um aluno da quarta classe, por exemplo, a quem se perguntara num exame qual era o título do primeiro magistrado da Nação, respondera sem vacilar: «Um icosaedro». E. P., n.º 208, de 20 de Outubro de 1938.

81 E. P., n.º 209, de 27 de Outubro de 1938.

gica. A memorização possuía os seus méritos próprios. Como sublinhara anos antes Eça de Queirós: «Habituando-se (o aluno) a decorar todas as noites, palavra por palavra, parágrafos que há quarenta anos (permaneciam) imutáveis, sem os criticar, sem os comentar, (ganhava) o hábito salutar de aceitar sem discussão e com obediência as ideias preconcebidas, os princípios adoptados, os dogmas provados, as instituições reconhecidas [...]. O hábito de decorar a sebenta (produzia) mais tarde o hábito de aceitar a Carta» [82]. O Estado Novo concordava inteiramente com tais processos, uma vez que não esperava (nem queria) que os alunos pobres viessem a manifestar iniciativa ou imaginação. O que deles se pretendia, era, pelo contrário, a passiva aceitação das privações e da miséria. O esforço e o sacrifício valorizavam-se, deste modo, como fins em si. Não há a mínima dúvida de que as exigências decorrentes dos futuros papéis a desempenhar na sociedade determinavam o ambiente da sala de aula. «É acatando as normas escolares», já dissera Durkheim, «que a criança aprende a respeitar as normas em geral, que desenvolve o hábito de se dominar e refrear [...]. Trata-se de uma primeira iniciação na austeridade do dever» [83].

Os esforços conscientes para atingir a excelência intelectual não eram recompensados. Se a moral constituía o objectivo principal da educação, resultava daí que o saber servia um fim ético. Um aluno apagado, com dificuldade em aprender, se obediente e respeitador, merecia estima e admiração. Chegava-se mesmo ao ponto de desencorajar a simples inteligência, porque se tratava de um caminho curto e indolor para o aplauso e o sucesso. A ideologia oficial minimizava, portanto, a diferença de capacidades intelectuais, embora os professores tivessem, na rotina diária, plena consciência dela.

4. OS EXAMES

O exame representava a justificação da prática escolar quotidiana: tudo quanto as crianças faziam durante as aulas orien-

[82] Queirós, Eça de, *O Conde de Abranhos*, p. 60.

[83] Durkheim, E., «Moral Education» *in* Coser, B. R., *op. cit.*, p. 201.

tava-as para esse derradeiro objectivo. É evidente que só aos examinadores e dignatários do regime esses absurdos exercícios pareciam funcionais.

Os exames agiam como um dos mais importantes instrumentos de controlo das autoridades sobre o conteúdo escolar. E, de facto, revelavam-se eficazes, visto dependerem deles não apenas o futuro dos alunos como as carreiras dos professores. Nem o professor mais progressivo podia esquecer que a sua competência seria avaliada pelo número de alunos que «apresentasse» com êxito a exame. Naturalmente, os assuntos que os professores sabiam de antemão que «saíam» nos pontos escritos e nas provas orais acabavam por ocupar um lugar de relevo [84]. E, assim, os júris desempenhavam um papel vital na determinação daquilo que, na prática, se ensinava nas escolas.

Todavia, a função do exame não se circunscrevia à concessão de um diploma aos alunos que levavam as aulas suficientemente a sério ou sequer à avaliação da competência dos docentes. O exame desempenhava também outro papel essencial, ainda que menos evidente, isto é, servia de iniciação à aceitação de uma autoridade externa toda-poderosa. O exame era o dia do juízo final, em que as crianças deviam justificar o que tinham feito durante o ano. Daí a solenidade de que se revestia, a sua atmosfera aterradora, a imprevisibilidade e irrevocabilidade do seu veredicto. Através do exame, a criança aprendia a aceitar o juízo definitivo do adulto: com o diploma como prémio e a reprovação como castigo.

O exame da 3.ª classe consistia numa parte escrita e numa oral; a primeira compunha-se de três exercícios; em primeiro lugar, um ditado de oito a dez linhas, cujo texto se extraía do livro de leitura (e não podia prolongar-se para além de vinte minutos); em segundo lugar, uma redacção, com um mínimo de quatro linhas, que, de acordo com as palavras do legislador, devia ser muito «simples» (e não podia demorar mais de quarenta minutos); finalmente, cinco exercícios de aritmética «simples e vulgares», cada um dos quais envolvendo apenas uma operação (para sessenta minutos). A parte oral durava só quinze minutos, e consistia na leitura e interpretação

---

[84] M. I. P., 1931 (Coimbra).

de um texto do livro único e em exercícios de aritmética feitos no quadro[85].

Os professores não controlavam os exames. Tanto a redacção como os exercícios de aritmética eram elaborados pelos inspectores de distrito e cuidadosamente remetidos em sobrescritos lacrados aos presidentes de júri[86]. Depois as «provas» escritas eram enviadas para a delegação escolar do concelho. E os inspectores-chefe supervisavam as orais.

As autoridades educacionais forneciam uma regra simples para a correcção das provas. Os alunos tinham uma nota «má» (ou seja, reprovavam) em qualquer das seguintes circunstâncias: mais de cinco erros no ditado, cinco erros sintácticos na redacção ou mais de dois exercícios de aritmética mal resolvidos[87].

Procurei em vão obter pontos de exame deste período. Acontece que foram queimados ou deitados fora, visto que as escolas não estavam obrigadas a conservá-los em arquivo. Por conseguinte, as fontes que mais luz lançam sobre o assunto são os livros de exercícios que preparavam os alunos para as verdadeiras provas. Um desses livros[88], publicado em 1938, destinava-se a ajudar os professores a verificarem que alunos se encontravam aptos a ser «apresentados» a exame. Contém cinquenta e cinco pontos-modelo, com ditados, redacções e exercícios de aritmética, todos em conformidade com os regulamentos de 1937.

Não vale a pena transcrevê-los exaustivamente, dado que pouco variam. Os ditados provinham sempre dos livros de leitura oficialmente aprovados. Num dos exercícios de redacção pedia-se aos alunos que escrevessem sobre o seguinte tema: «O pároco, a autoridade religiosa. O regedor, a autoridade admi-

---

85 Decreto n.º 27 735, de 27 de Maio de 1937. Este decreto-lei, que institucionalizou o exame da terceira classe, tinha muitas semelhanças com a legislação anterior sobre exames. Ver Decreto n.º 16 977, de 18 de Junho de 1929, Decreto n.º 18 140, de 22 de Março de 1930 e Decreto n.º 18 413, de 2 de Junho de 1930. Em 1937, os exercícios de cópia e de desenho deixaram de fazer parte dos exames.

86 Os próprios júris eram nomeados pelos inspectores de distrito.

87 Decreto n.º 27 735, de 27 de Maio de 1937.

88 Cabral, A., *Pontos-modelo*...

nistrativa. O professor, a autoridade escolar. Descreve alguns dos nossos deveres para com estas autoridades». Noutro, pedia-se que falassem da caridade: «Explica porque devemos ajudar os pobres que não podem trabalhar». Outros tópicos ainda diziam respeito à família, ao trabalho, à Mocidade Portuguesa, à escola, à bandeira nacional, a Salazar e a Deus. Os temas de natureza menos ideológica referiam-se geralmente a animais ou à higiene.

Os exercícios de aritmética caracterizavam-se por uma extrema simplicidade, implicando só as quatro operações e algumas noções básicas de superfície e volume. Na sua maioria, propunham situações típicas de uma economia rural: agricultores e trabalhadores que iam ao mercado comprar animais, avaliação da capacidade de um depósito de água, contagem de frutos, etc.

No que respeita à prova oral, as fontes são igualmente escassas. Todavia, é razoável supor que aquela prova consistia fundamentalmente numa exibição de dotes de memória: os alunos, quais *enfants prodiges*, repetiam (ou não), perante o orgulho dos pais e o regozijo dos mestres, tudo o que penosamente haviam aprendido na escola. Como declarava *A Federação Escolar*, não se esperava mais das crianças do que debitarem a uma velocidade astronómica «MinhoLimaCávadoAveVougaMondegoTejoSadoMiraGuadiana» [89].

Muitos alunos «passavam» sem saber a «matéria» mínima exigível, acabando por ficar sujeitos no último ano da escolaridade a uma intensa preparação mecânica com vista ao terrível exame final. Essa preparação consistia sobretudo na aprendizagem de alguns «truques» e na retenção das respostas a dar às perguntas com mais probabilidades de «sairem». O que mais nos surpreende nos exames é a sua semelhança ao longo dos anos. Dado que o saber supostamente «essencial» se reduzia a um punhado de verdades «eternas», o conteúdo daqueles exames tornava-se, na verdade, altamente previsível. Qualquer criança capaz de escrever umas linhas memorizadas sobre a família ou os prazeres da vida escolar, de adicionar e subtrair, de tecer alguns comentários a respeito de qualquer texto do livro único,

[89] F. E., n.º 75, de 14 de Agosto de 1929.

obtinha o diploma sem dificuldades de maior. Se conseguisse, além disso, manifestar algumas opiniões sobre um dos três ou quatro heróis nacionais mais ilustres, então alcançava mesmo uma «distinção». A um observador atento mas alheio ao processo, estas actividades, além de fúteis e bizarras, talvez parecessem bastante simples. Contudo, enganava-se: a percentagem de reprovações era muito elevada.

Os professores progressistas tinham constantemente denunciado os exames como uma prática cruel e descabida. Num artigo publicado em 1931, o seu órgão semi-legal, *O Ensino Primário,* repetia a acusação tradicional de que os exames eram perniciosos tanto para professores como para alunos. E descrevia os alunos em tom patético: «Vítimas desesperadas, que em breve subirão as escadas do cadafalso, que em breve verão sacrificados a uma rotina cega e a princípios pedagógicos arcaicos o seu viço rosado, a sua inteligência a desabrochar e a sua alegria interior...». *O Ensino Primário* não se mostrava menos arrebatado a lamentar a sorte dos próprios professores, que «viviam debaixo de olhos desconfiados que, não ousando examinar a conduta e a substância do seu labor constante, esperavam avidamente o fim do ano para lhes dar uma classificação que tanto podia constituir um estímulo como uma tremenda desilusão». E rematava: «Abaixo, pois, os exames — engrenagem maldita que a todos arrasta no seu cortejo de malefícios [...]» [90]. E o facto de o legislador sentir necessidade de advertir os examinadores no sentido de que «deviam conduzir-se com lealdade e carinho» para com as crianças, «sendo-lhes expressamente proibido fazer comentários jocosos, irónicos ou acrimoniosos às respostas dos examinandos, e bem assim manifestar estranheza por qualquer erro, por mais grave que pareça» [91], é eloquente sobre o seu comportamento habitual.

Como se afirmou acima, as taxas de aprovação no ensino primário eram baixas [92]. Em 1940, as percentagens de êxito

---

[90] *Ens. Prim.,* n.º 58, de 19 de Julho de 1931; veja-se R. de 18 de Agosto de 1930.

[91] Decreto n.º 18 413, de 2 de Junho de 1930.

[92] A partir de 1932 as crianças reprovadas, em qualquer classe, três anos consecutivos ou cinco alternados não podiam permanecer na escola oficial; veja-se Decreto-Lei n.º 21 681, de 15 de Setembro de 1932.

foram as seguintes [93]: primeira classe (passagem de classe) 54 %; segunda classe (passagem de classe) 70 %; terceira classe (propostos a exame do ensino primário elementar), 58%; quarta classe (em condições de ser passado certificado de aproveitamento ou proposto a exame da 4.ª classe), 72 %. Em média, apenas 61 em cada 100 alunos passavam de classe. E note-se que estes valores se referem às escolas propriamente ditas. Previsivelmente, nos postos a situação piorava: apenas 54 % dos alunos passavam. Como nas escolas, também nos postos, a percentagem de êxito mais baixa se verificava no exame da terceira classe (55 %) [94]. A principal diferença residia, no entanto, na primeira classe; nos postos só 39 % dos alunos passava de classe. Quanto à percentagem relativa à segunda classe, era a «melhor» nos dois «sistemas» — 70 % de «passagens», pois se tratava da fase em que os alunos se encontravam submetidos a menos pressões e já tinham recuperado do trauma do primeiro contacto com um meio completamente diferente do familiar.

Se decompusermos estes valores segundo o sexo, obteremos resultados interessantes. Para começar, e não obstante a sua frequência mais irregular, as raparigas conseguiam resultados ligeiramente melhores que os rapazes. Tratava-se, no entanto, de uma diferença mínima: 60,5 % do total de aprovações ou «passagens» para os rapazes, 61,5 % para as raparigas (nas escolas). Isto não significa que as raparigas ficassem finalmente

---

93 As percentagens de aprovação calcularam-se na base do número de passagens de classe dos alunos apresentados a exame e do total de alunos que frequentava a escola (regularmente ou não). Os valores relativos às duas primeiras classes referem-se aos alunos que passaram de classe (dado que não havia exame formal). E os valores da terceira e quarta classes não dizem especificamente respeito aos que foram aprovados nos exames (não existem estatísticas sobre o assunto), mas sim aos considerados aptos para exame pelos professores. A diferença entre os dois valores não será elevada, mas não deixará de fornecer uma imagem distorcida positivamente. As primeiras estatísticas sobre a matéria só foram publicadas em 1940-1941 (nessa altura o exame da quarta classe, se bem que continuasse a vigorar para os que desejavam submeter-se-lhe, situava-se já fora da escolaridade obrigatória). Veja-se E. Ed., 1940-1941; ainda Macedo, H. Veiga, *Grandes* ..., 1955.

94 Nos postos não se ministrava a quarta classe.

favorecidas: se se considerar a percentagem que passava de classe ou obtinha um diploma relativamente ao conjunto da população feminina em idade escolar, o quadro muda completamente. Assim, se de cada 100 rapazes entre os 7 e os 13 anos, 28 passavam de classe, só 23 raparigas faziam o mesmo [95]. E o fenómeno acentua-se se analisarmos separadamente a terceira e a quarta classes. Em cada 100 rapazes em idade escolar, 62 completavam a terceira e 41 a quarta classes, mas apenas 48 e 24 raparigas, respectivamente [96]. No entanto, uma vez na escola, as raparigas não se portavam pior que os rapazes ou portavam-se até um pouco melhor; a sua desvantagem resultava da maior improbabilidade de serem abrangidas pela instrução obrigatória [97].

Como muitos observadores suspeitavam e alguns sublinhavam, a máquina escolar não funcionava bem. A sua produção anual total era reduzida e muito deficiente. Defendendo, em 1933, a adopção de exames de admissão aos liceus, o C.S.I.P. [98] insistia numa verdade deplorável mas bem conhecida: a grande maioria dos alunos que se matriculava nos liceus não sabia ler, escrever ou contar. Segundo a sua estimativa, cerca de

[95] E. Ed. de 1940-1941; Censo de 1940. Os dois primeiros indicadores foram obtidos a partir das estatísticas relativas ao total dos alunos (por sexos) que passavam de classe ou obtinham o diploma da 3.ª ou 4.ª classe e do total dos alunos (por sexos) que frequentava a escola; os dois últimos indicadores, a partir das estatísticas relativas ao total dos alunos (por sexos) que passava de classe ou que obtinha o diploma da 3.ª ou 4.ª classe e do total da população existente entre os 7 - 13 anos.

[96] E. Ed. de 1940-1941. Estes valores não abrangem os alunos dos postos; também não dizem respeito aos que efectivamente passavam de classe, mas só àqueles «apresentados» a exame pelos professores.

[97] Na primeira, segunda e quarta classes, as raparigas obtiveram melhores resultados que os rapazes. As percentagens respectivas foram 55 % — 53 %, 72 % — 69 % e 74 % — 71 %. Na terceira classe, as percentagens apresentaram um desnível inverso: 58 % (rapazes) e 57 % (raparigas). E. Ed., de 1940-1941.

[98] Conselho Superior de Instrução Pública, organismo do Ministério da Instrução Pública, mais tarde Junta Nacional de Educação. *Vide* capítulo III.

75 por cento das crianças que concluíam a instrução primária não estavam em condições de prosseguir os seus estudos [99].

A primeira classe em especial representava um «problema» para os professores e autoridades educacionais. Enquanto a terceira e a quarta podiam comportar um número relativamente reduzido de alunos (em parte devido à considerável percentagem de desistentes), a primeira (quando dada isoladamente) estava sempre superlotada [100]. Isto, que já constituía uma dificuldade nas cidades, era agravado no campo por outros factores que actuavam em detrimento dos alunos mais novos, nomeadamente a propensão do professor, se havia uma única sala de aula, para devotar toda a atenção aos alunos mais velhos que iam ser submetidos a exame. O deputado Diniz da Fonseca afirmava em plena Assembleia Nacional que as escolas funcionavam unicamente para os dez por cento de alunos que se previa estivessem aptos para exame final e viessem a prosseguir os estudos [101]. E, num relatório de 1935, o inspector da Guarda, por exemplo, informava os superiores de que os alunos mais novos, abandonados ano após ano na primeira classe, não mereciam qualquer cuidado aos professores, que se ocupavam quase exclusivamente das duas ou três crianças que queriam levar a exame. O que tinha, como é óbvio, como consequência, decidirem os pais tirar os filhos da escola pela simples e compreensível razão de que, de qualquer forma, eles não estavam a aprender lá nada [102].

5. A SALA DE AULA E A DISCRIMINAÇÃO «INVISÍVEL»

No Portugal dos anos 30 não faltavam salas de aula com setenta ou oitenta alunos. O inquérito realizado em 1938 pelo

[99] S. de 4 de Agosto de 1933.

[100] R. E., n.º 4, 1927.

[101] D. S. de 2 de Abril de 1938: também D. M. de 4 de Abril de 1938. E 10 % era um exagero; em 1930, só 3,7 por cento da população escolar masculina entrou nos liceus e a percentagem de raparigas foi ainda mais baixa: 1,9 por cento. Valente, Vasco Pulido, *O Estado Liberal* ..., pp. 113-115.

[102] M. I. P., 1935.

dr. Lopes Dias[103] na Covilhã, apurou que a *ratio* média professor-alunos era de 1 para 43; e não se tratava de um caso excepcional. Se existe um número que mostra como a política educacional do Estado Novo foi responsável pela deterioração do sistema primário, é precisamente este. Em 1911, quando os republicanos subiram ao poder, a *ratio* professor-alunos estava em 1 para 48. Em 1916, desceu para 1/43 e em 1926, para 1/38[104]. Em 1930 voltou a subir para 1/45 e, com algumas flutuações ligeiras, estabilizou a esse elevado nível até ao fim do período em estudo (1/44 em 1934, 1/46 em 1938, 1/44 em 1939)[105].

A limitação do número de professores operada pelo Estado Novo aumentou igualmente, em certas áreas, a heterogeneidade da sala de aula. Uma vez que todos os anos passou a haver em certas escolas uma lista de espera de novos alunos, qualquer classe podia ter crianças de grupos etários muito diferentes. Em 1931, por exemplo, um trabalhador rural da Aldeia Nova de São Bento escreveu ao *Diário de Notícias*, queixando-se de que, durante dois anos consecutivos, não conseguira matricular a filha na escola local, apesar de ela estar em idade escolar[106].

Assim, por todo o país, crianças da primeira classe de idade «normal» (isto é, 7 anos) sentavam-se ao lado de outras com 9, 10, 11, 12, 13 e até 14 anos. Em muitos casos, especialmente nas regiões mais pobres, a terceira e a quarta só tinham alunos com 13 ou 14 anos de idade[107]. O facto de o

[103] E. P., n.º 207, de 13 de Outubro de 1938. Vejam-se ainda M. I. P., 1935 (Coimbra); M. I. P., 1931 (Braga).

[104] Sampaio, J. Salvado, *op. cit.*, p. 42. Para além do amor que os Republicanos diziam ter pela instrução, este aumento do número dos professores primários ficou também a dever-se à necessidade que os republicanos tiveram de dar empregos aos seus militantes de base.

[105] A. E. de 1931, 1936 e 1940. Calculou-se a *ratio* dividindo o número de alunos matriculados pelo número de professores (não se consideraram os postos).

[106] D. N. de 22 de Setembro de 1931. Nesta aldeia existiam 800 crianças em idade escolar para apenas 3 professores.

[107] M. I. P., 1935 (Faro). Falava-se, claro está, dos alunos mais velhos como um «problema»: desobedientes e intratáveis, já se não sentiam motivados para aprender e tendiam a subverter a classe inteira.

ingresso na escola ser frequentemente retardado, a que se acresciam os altos índices de reprovações, tornava o nível etário médio de uma sala de aula particularmente imprevisível. Não existe, pois, qualquer meio de estabelecer quantos alunos de idade «normal» frequentavam as diversas classes, à excepção de 1927, ano em que, segundo o Decreto-lei n.º 14 417, só 50 por cento se encontravam nessa situação [108].

Numa palavra, os professores eram obrigados a trabalhar em salas superlotadas, com crianças de grupos etários e capacidades muito diferentes. Um cubículo onde se apinhavam 60 ou 70 alunos de várias classes e idades: eis a triste realidade que a maioria dos professores enfrentava. O que, evidentemente, os levava a recorrer aos métodos tradicionais de ensino. Não se vê, aliás, como poderiam ter feito outra coisa: precisavam de manter as crianças mais jovens em sossego, enquanto se ocupavam dos mais velhos, que iam «a exame». Nestas circunstâncias, a sua única solução consistia obviamente em passar-lhes fastidiosos exercícios mecânicos e em aterrorizá-los [109]. As crianças ocupavam praticamente todo o tempo em cópias ou contas, que não exigiam a presença do professor e o deixavam livre para outras tarefas ou até para sair da sala por algum tempo. Tudo o que o método implicava era uma disciplina rigorosa na aula, mas, como já vimos anteriormente, os professores tinham sido educados na ideia da necessidade dela.

Se bem que os alunos da escola oficial pertencessem às camadas sociais mais «baixas», ainda se verificava nelas uma certa diferenciação, embora informal [110]. Desde logo, as diferenças sociais manifestavam-se entre as próprias crianças: os mais pobres e boçais olhavam com um misto de admiração e receio para os que provinham de famílias relativamente abastadas, ao passo que estes últimos desprezavam e evitavam os primeiros. De novo, Aquilino Ribeiro nos servirá de fonte e

---

108 Decreto n.º 14 417, de 12 de Outubro de 1927.

109 M. I. P., 1931 (Viseu).

110 O facto de as escolas primárias oficiais serem, na sua maioria, frequentadas por alunos das classes trabalhadoras e da pequena burguesia menos abastada não significava que fossem socialmente homogéneas. Entre os «pobres» existiam cambiantes sociais que permitiam estabelecer várias distinções.

ilustração: «Inexperiente como era, fui notando que a malta me respeitava. Respeitavam-me, primeiro, pela minha condição. Não era filho do senhor Amílcar de Magalhães, recevedor, personagem importante de gravata, mãos limpas e dedos hieratizados a contar dinheiro, e da senhora D. Madalena que à missa ajoelhava de mantilha no estrado dos sanhudos?». Também o vestuário determinava a consideração que cada aluno obtinha. Fala outra vez Aquilino: «Agora, o que mais me impunha à consideração da garotada eram os calções, perna quase toda nua, muito por cima do joelho, com três botõezinhos sobre a prega, o jaleco também com lindos botões, no Verão sapatos, no Inverno socas, de pau sim, mas com elástico nos canos e testeiras douradas reverberando ao sol» [111]. E eis o que Aquilino diz sobre a maneira como via os miúdos dos estratos sociais mais «baixos»: «Diante de mim exibia-se um grupo de narizes sujos e eu tinha vontade de lhes oferecer o meu lenço. Eu ia-os estudando, distribuindo por este e aquele o meu afecto, preferindo a todos o Chiquinho, mais vestido que os mais, filho do senhor Cupertino dos Anjos, amigo da casa, com quem várias vezes andara na brincadeira».

Deixando por agora a formação de grupos de alunos de acordo com as suas origens, assim como a importância de certos factores sociais e do vestuário, convirá referir que os professores também se mostravam sensíveis a estas influências. Num texto do livro único da terceira classe [112] descrevem-se as características que os professores costumavam apreciar nos alunos. No exemplo, um professor fala das qualidades do aluno Jorge. Após comentar que o rapaz, não obstante ser um «travesso incorrigível», tinha bom coração, prossegue nos seguintes termos: «Uma vez jantei em casa de seus pais. O Jorge, à mesa, parecia um homem. Direito na cadeira, guardanapo sobre os joelhos, servia-se da colher e da faca e do garfo perfeitamente à vontade. Prestava atenção ao que se dizia, mas só falava se o interrogavam ou se a conversa lhe dizia directamente respeito». É significativo que fosse o comportamento social de

---

111 Ribeiro, Aquilino, *op. cit.*

112 *Livro de Leitura para a 3.ª Classe,* E. N. de Publicidade, Lisboa, 4.ª edição, 1958, p. 28.

Jorge que o recomendava aos olhos do professor e enchia os pais de orgulho. Jorge não precisava de exibir diligência e submissão e aparecia mesmo, quase positivamente, como «travesso». Contudo, às crianças das classes mais «altas» desculpavam-se com mais facilidade estas «faltas». No romance de Aquilino Ribeiro que temos vindo a citar, o autor nota ainda como a professora se relacionava com os rapazes socialmente superiores: «Não há dúvida que eu e o Chiquinho éramos os meninos bonitos. Começava que a senhora professora não nos tratava por tu. Se tínhamos sede, mandava dar-nos de beber por um copo de lapidados, em cima de um pires. Os demais serviam-se de um púcaro de barro» [113].

6. A IMAGEM DA ESCOLA: «TALHO D'ANJOS»

As fontes sobre a prática escolar são tão escassas que se não pode levar muito longe o desejo de seleccionar o material conseguido. Não sem bastante hesitação, decidiu-se usar sobretudo referências literárias de autores portugueses à experiência escolar, independentemente de pertencerem ou não à década de 1930-1940; mas numa sociedade ainda relativamente estática, não há razões para acreditar que as diferenças sejam substanciais [114].

Para começar, temos a mais significativa recordação de quantas se poderiam citar, a do próprio Salazar: «Quando cheguei à idade de aprender a ler, comecei logo a frequentar a escola primária de Santa Comba. Mas éramos muitos e o professor poucas vezes me dava lição. O meu pai, aborrecido porque eu não fazia grandes progressos, tirou-me da escola e mandou-

[113] Há indicações de que a distribuição dos alunos pela sala de aula poderia, em certos casos, estar relacionada com o sucesso académico e, deste modo, indirectamente, com a classe social. Mais uma vez não se dispõe de informações fidedignas sobre as proporções assumidas por esta forma de discriminação não oficial. Provavelmente, em certos casos acontecia espontaneamente: os alunos «mais preguiçosos» e «mais corrécios» refugiavam-se nas carteiras da retaguarda, enquanto os «inteligentes» ocupavam de bom grado os lugares da frente.

[114] R. de 25 de Junho de 1934; R. de 16 de Junho de 1937.

-me ensinar por um homenzinho que dava lições particulares num compartimento da sua casa térrea. Éramos talvez trinta, e cada mensalidade não ia além de três tostões. O homem recebia, desta forma, nove mil réis por mês, pouco menos, afinal, do que recebia um professor primário naquela época. E aqui tem como eu aprendi a ler com um precursor rural dos tais postos de ensino, que conseguiam manter-se sem o subsídio do Estado, que seria mais fácil dar agora» [115]. Esta versão idealizada da sua própria experiência de infância veio mais tarde a traduzir-se no degradado sistema escolar de Salazar: o sistema dos postos.

O poema que o poeta Guerra Junqueiro dedicou à escola primária é bastante típico da forma como a ideologia republicana, em formação nos finais do século XIX, olhava a escola:

> *«Em duros bancos de pinho*
> *Senta-se a turba sonora*
> *Dos corpos feitos de arminho*
> *Das almas feitas d'aurora*
>
> *Soletram versos e prosas*
> *Horríveis; contudo ao lê-las*
> *D'aquelas bocas de rosas*
> *Saem murmúrios de estrelas*
>
> ....
>
> *Oh! que existência doirada*
> *Lá em cima, no azul, na glória*
> *Sem cartilhas, sem taboada*
> *Sem mestre, sem palmatória*
>
> *Isto escolas!... que indecência!*
> *Escolas, esta farçada!*
> *São açougues de inocência*
> *São talhos d'anjos, mais nada»* [116].

[115] Ferro, A., *op. cit.*, pp. 106-107.
[116] Junqueiro, Guerra, *Horas Românticas*, 1879.

Mesmo que o estilo não seja primoroso, nenhuma fonte representa melhor o modo como os republicanos encaravam a escola tradicional.

Podem ainda encontrar-se descrições fugazes da vida escolar noutras obras literárias. Um bom exemplo é a descrição dos primeiros dias de escola de um rapaz da pequena burguesia alentejana, no romance *Cerro Maior* de Manuel da Fonseca: «A mãe levara-o a ter gosto pela escola desde muito cedo, e Adriano ansiava por chegar aos sete anos para atravessar a vila de mala a tiracolo. Já lia períodos inteiros de jornais e livros [...] mas a escola fora uma desilusão. Nada do que esperava. Lá dentro só havia o olhar duro do senhor Constantino [o professor]. O olhar, a palmatória e os castigos. Por exemplo, estar de pé uma tarde inteira com o nariz encostado à parede» [117].

Mas não se encontram testemunhos directos da imagem que as crianças tinham da vida escolar. As poucas redacções publicadas nas revistas infantis manifestam quase sempre uma visão conformista. Como esta, por exemplo: «A minha escola é muito linda. Tem quatro janelas por onde entra o ar e a luz. Em frente da minha escola há campos cultivados e um rio com águas muito claras. A minha escola fica na margem esquerda do rio Tua. Na parede, em frente de nós, estão os retratos do Presidente da República e do dr. Oliveira Salazar. A nossa professora ensina-nos com muito carinho. É a ela que lhe devemos todo o saber e a nossa educação. Por isso os professores são os nossos segundos pais» [118].

Infelizmente, não se conseguiu obter testemunhos autênticos para contrapor a este. Mesmo na literatura de ficção (a principal fonte aqui utilizada), são raras as referências às escolas primárias oficiais, em parte porque muitos escritores, oriundos da burguesia, haviam sobretudo frequentado escolas particulares.

---

117 Fonseca, Manuel da, *Cerro Maior*.

118 *O Cantinho Infantil*, n.º 6. A característica mais notável desta redacção reside na ênfase posta no papel activo da professora, que repete, numa situação em que os alunos não podiam expressar-se espontaneamente, o ponto de vista oficial sobre o processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

> «O mais forte dos homens jamais é suficientemente forte para poder ser sempre o chefe, a não ser que transforme a força em direito e a obediência em dever».
>
> J. J. Rousseau, *O Contrato Social*

1. A análise que fizemos da escola primária salazarista tornou clara a íntima dependência dos sistemas educacionais em relação aos factores político-ideológicos; a educação não poderá assim ser estudada abstraindo da prática e da forma do sistema de poder. Este trabalho analisou a maneira como, na ausência de uma transformação económica profunda, um determinado regime político afectou um sistema educacional. O Portugal dos anos de 1926-39 pareceu-nos uma área privilegiada para analisar a problemática específica da influência dos factores políticos na educação[1]. Em última análise, qualquer modelo

[1] A economia só viria a determinar o desenvolvimento educacional na década de 1950, quando a escolaridade de massas se tornou uma realidade: só então começaram as classes dominantes a sentir a necessidade de uma mão-de-obra mais especializada.

que postule uma ligação directa entre a economia e a educação é insuficiente para explicar cabalmente a realidade.

A escola foi tratada, ao longo deste livro, como uma agência de controlo social, como uma agência que legitima a estrutura de classes e que, ao fazê-lo, contribui para a sua reprodução. Tentou-se aqui demonstrar a forma como o sistema escolar salazarista se tornou um meio, nas mãos do Estado Novo, para «formar» as crianças.

Demonstrou-se depois, por graus «descendentes», como a mudança da estrutura política portuguesa afectou o sistema educacional, desde os objectivos gerais consignados à escola, às práticas pedagógicas, tentando-se deste modo integrar os níveis «macro» e «micro» da análise sociológica. Uma vez que as lutas político-ideológicas afectaram não só o primeiro como o segundo nível, não tem qualquer sentido estudar a prática pedagógica ou as alterações curriculares independentemente dos fenómenos de poder.

Em primeiro lugar, os objectivos apontados pelo Estado Novo à escola primária representam uma excelente ilustração de uma concepção específica da escola — de uma concepção que a via principalmente como uma agência, não de transmissão de conhecimentos («instrução»), mas de formação da consciência («educação»). O Estado Novo estava, assim, a inverter as políticas educativas quer da Monarquia quer da República, que haviam planeado usar a escola de uma forma radicalmente diferente, isto é, para obter os cidadãos esclarecidos e os trabalhadores especializados exigidos pela sociedade que sonhavam construir.

O Estado Novo foi essencialmente uma reacção contra a República, o que teve óbvias implicações ao nível das ideologias e das estratégias educacionais. Em termos simples, a política geral do Salazarismo consistiu em fortalecer a abalada hierarquia social tradicional e em restituir o poder aos antigos grupos dirigentes; no que concerne a escola popular, os seus fins reduziram-se a «extirpar» o antigo currículo e a introduzir nele vastas doses de religião.

De facto, para algumas das mais obscurantistas facções das classes dominantes, a religião era ainda considerada a melhor forma de disciplinar as massas, incutindo nos trabalhadores e nos seus filhos as virtudes da submissão e o respeito exigidos pela

hierarquia social — isto é, a religião era usada simultaneamente como uma forma de contrariar a mobilidade social e de destruir a ênfase que a República havia posto nos valores do sucesso, da igualdade e da liberdade.

A eficácia do regime republicano no que respeita ao ensino popular não fora notável. Daí que os contrastes entre os anos da sua vigência e os anos subsequentes se exprimam não tanto em termos quantitativos, mas sobretudo em termos qualitativos. É indiscutível que o regime salazarista exerceu um efeito negativo sobre a qualidade do ensino e a duração da escolaridade obrigatória: contudo, nem os índices de analfabetismo nem a frequência escolar ou os gastos com a educação se modificaram significativamente [2]. De resto, o aumento (importante) dos gastos gerais do Estado com a educação não se seguiu imediatamente à chegada dos republicanos ao poder, mas verificou-se apenas no princípio dos anos vinte, como consequência da agitação social e da militância do professorado primário. As estimativas dos gastos *per capita* (ainda que o seu significado seja muito reduzido, dada a pouca confiança que merecem os dados estatísticos) apoiam este ponto de vista.

Aquilo que mudou drasticamente, e em primeiro lugar, foi o currículo: a religião passou a constituir uma matéria importante e estendeu-se a todas as lições. A adopção do livro único de leitura também representou uma importante «inovação» do Estado Novo: a ideologia oficial, um dogma monolítico, passou a ser transmitida integralmente pela escola: obediência, resignação, caridade, trabalho aturado e patriotismo eram os seus valores centrais. Alterou-se ainda consideravelmente a imagem da sociedade e a interpretação da História nacional. Represen-

[2] Em relação ao analfabetismo, ver quadros 22 e 23, gráfico I e mapas E e F. Até aos anos trinta, a única quebra na linha descendente do analfabetismo ocorreu na década de 1900-1910, facto ainda por explicar. (É provável que, entre 1904-1914, se tenha verificado uma ligeira melhoria do nível de vida das classes trabalhadoras, embora globalmente a tendência fosse para uma gradual deterioração dos consumos populares urbanos entre 1890-1919. (Ver Pereira, Miriam Halpern, «Niveaux de consommation, niveaux de vie au Portugal (1874-1922)», *Annales*, Março-Junho de 1975). Para a frequência escolar, ver quadro 1. Sobre os gastos do Estado com a educação, consultar quadros 27 e 28.

tava-se a ordem social como uma estrutura imutável, em que cada homem contribuía, de acordo com a sua «posição», para as glórias da Pátria. E, por seu lado, a história de Portugal foi completamente reescrita; doravante dois períodos passariam a ocupar preferencialmente a atenção dos historiadores — o período da glória — o século XVI — e o período das trevas — o século XIX liberal, responsável por todas as calamidades nacionais.

Em segundo lugar, modificaram-se profundamente as relações sociais no interior da sala de aula, de acordo com as ideias do Estado Novo acerca da natureza humana. Na verdade, a inculcação das «características não cognitivas» exigida pelo Salazarismo pressupunha uma revisão integral das práticas escolares anteriores. A imagem do aluno, como a fixou a literatura pedagógica oficial, mostra claramente o sentido da transformação. A repressão passou a ocupar o fulcro das práticas escolares ideais, não em formas de violência permanente e desorganizada, mas sim num clima de disciplina severa e de pronta obediência. A nova doutrina pedagógica era profundamente coerciva: a educação não visava o desenvolvimento das potencialidades inatas, mas era essencialmente correctora. A transformação afectou também a concepção da aprendizagem que o Estado Novo passou a adoptar e que, na prática, se reduzia à memorização pura e simples.

Embora a visão Salazarista da educação popular fosse radicalmente diferente da Republicana, não se verificou contudo na prática uma brusca ruptura com o passado. A energia do debate ideológico não teve automática correspondência na realidade: só passados anos a ideologia educacional foi afectada, e ainda mais anos teriam de passar antes que se sentissem na prática efeitos tangíveis. A «autonomia relativa» da superstrutura educacional provou ser um facto, com as suas resistências e dinâmicas específicas. Além disso, a contra-revolução de 1926 não precisou de actuar maciçamente, pela simples razão de que a República não o fizera. O Estado Novo queria solidificar a estrutura social tradicional, não revolucioná-la.

Tentámos aqui estudar a escola à luz de uma análise global da sociedade e, em particular, das suas dimensões ideológicas. Os dados apresentados confirmaram, esperamos, as hipóteses iniciais — e são claramente demonstrativos da forma como o Estado Novo usou a escola para formar os homens de que carecia, ou seja, cidadãos obedientes e trabalhadores dóceis. Ao

mesmo tempo, reconheceu-se que a metamorfose do sistema educacional foi muito mais profunda nos seus aspectos qualitativos do que nos quantitativos. Embora a procura popular da escola tivesse sido provavelmente mínima durante a República, é um facto que a resposta do Estado de então fora, pelo contrário, altamente positiva face à alfabetização popular (embora tal desejo nunca se tenha transformado numa realidade). Com o surgimento de um regime conservador, o que muda de forma dramática é exactamente a atitude oficial face à questão, que passa a ser abertamente negativa. Deparamo-nos então, em Portugal, com uma situação em que todos os elementos conduzem a uma marcada estagnação educacional: uma pressão popular diminuta (devido à estrutura social vigente), uma atitude negativa por parte das classes dominantes face à alfabetização popular, juntamente com uma política clara de restrição educacional adoptada pela élite no poder. De facto, o Estado Novo não estava interessado em industrializar o País, em organizar um exército moderno e muito menos em formar cidadãos esclarecidos. Até mesmo a leitura da Bíblia era minimizada pela religião oficial. Não admira, portanto, que a motivação para a extensão da escolaridade fosse particularmente débil.

No seu conjunto, as classes dominantes olhavam a educação popular com medo, embora se possam detectar algumas *nuances* nesta sua atitude: é provável (embora difícil de provar) que certos sectores ligados aos grandes interesses agrários olhassem ainda a G.N.R. ou a Igreja como formas superiores à escola para um efectivo controlo social e argumentassem que a escola mais não fazia do que roubar braços ao campo. No entanto, é ainda possível detectar outro «discurso»: algumas fracções das classes dominantes (principalmente aquelas mais ligadas à indústria) começavam, de facto, a considerar a escola como uma instituição ideal para «civilizar» as gerações futuras — embora a sua influência fosse ainda diminuta e pequeno o seu impacto nas controvérsias que então enchiam as páginas dos jornais. Era precisamente no interior deste último grupo que se afirmava que «a tendência natural do povo português para o conservadorismo» não era suficiente para assegurar a estabilidade social. Mas era também nestes círculos que a ambivalência face à educação popular atingia o máximo. A confrontação diária com uma classe operária militante e hostil

depressa levou a concluir pela utilidade da escolarização e pela necessidade de «civilizar» os trabalhadores portugueses: a questão residia em que ninguém melhor do que eles podia também ver os riscos de tal empreendimento. Ao fim e ao cabo, esta ambivalência paralisá-los-ia e daria aos seus opositores uma voz mais activa na formulação da política a seguir — uma política de receio e de estagnação [3].

Pensamos que a riqueza do esquema teórico adoptado fica provada — só uma concepção da escola como agência de controlo social pode explicar as controvérsias educacionais que surgiram nos círculos salazaristas; só uma visão da escola como uma arma ideológica nas mãos do Estado torna possível a análise da forma como a mudança na estrutura política afectou o sistema educacional.

2. Não foi aqui analisada a forma como a política educacional salazarista afectou os alunos que a ela estiveram sujeitos. Tal não significa, de forma alguma, que se pense ser essa uma questão despicienda, nem que ingenuamente se acredite que os efeitos foram sempre aqueles que os políticos desejaram. Pensa-se mais que esta questão é suficientemente complexa para merecer uma análise aprofundada, constituindo o objecto de um outro estudo. O problema da recepção da ideologia é, apesar de tudo, suficientemente importante para ter de ser mencionado aqui.

---

[3] O carácter relativamente monolítico da aliança de classes que apoiou o regime salazarista durante estes primeiros anos desapareceria gradualmente nas décadas do pós-guerra, quando uma mudança nas prioridades do Estado Novo, e uma recomposição parcial da élite governamental, conduziram às contradições crescentes e aos impasses que viriam à superfície com a ascensão de Marcello Caetano ao poder. Todos estes problemas se fizeram obviamente sentir também na esfera educacional; pode-se citar os nomes de Leite Pinto e Veiga Simão como os melhores símbolos das tentativas feitas para inverter a política educacional analisada ao longo deste livro.

De facto, a eficácia das instituições inculcadoras de ideologia não pode aceitar-se sem discussão, uma vez que os indivíduos que controlam essas instituições têm sempre de se defrontar com imprevisíveis obstáculos. E, porque os valores educacionais dominantes representam os interesses e aspirações dos grupos no poder, a sua aceitação, no que respeita às classes dominadas, é sempre difícil [4].

Além disso, existem inúmeros indícios que nos levam a pensar que a transmissão da ideologia, principalmente na sua forma verbal, é imprevisível nos seus efeitos. A hegemonia das classes dominantes não é imposta facilmente.

É óbvio que qualquer criança pode perfeitamente aprender na escola lições diferentes das ensinadas pelos professores nas aulas e rejeitar precisamente aqueles valores que as autoridades mais empenho têm que ela aprenda. Comentando com optimismo que «afortunadamente as condições em que esta classe (a classe operária) vive são de tal ordem que lhe proporcionam uma espécie de treino prático, que não só substitui a intoxicação escolar como ainda torna inócuas as confusas noções religiosas a ela ligadas» [5], Engels, por exemplo, conta alguns casos de inoperância ideológica das escolas elementares do seu tempo [6]. Também Marx transcreve diálogos entre comissários régios e crianças, em que estas demonstram a sua completa ignorância de tudo quanto, em princípio, a Igreja e a escola lhes deviam ter ensinado, provando implicitamente a impotência de ambas como instrumento de transmissão de valores e (ou) como agências de adestramento nas aptidões rudimentares. As crianças

---

[4] Ver p. 28, para uma crítica aos modelos de reprodução perfeita da estrutura das classes sociais.

[5] Engels, F., *A situação* ... Procurava demonstrar que, apesar do seu analfabetismo, os operários ingleses sabiam muito bem quais eram os seus verdadeiros interesses.

[6] Refere nomeadamente o *Children Employment Commission Report* e o espanto da maior parte dos comissários régios ao encontrarem crianças que, embora tivessem frequentado a escola, nunca haviam ouvido falar do Paraíso, ignoravam o nome da Rainha e a identidade de Nelson, São Paulo e Moisés, mas estavam «bem informadas sobre a vida, proezas e carácter do bandido Dick Turpin e especialmente do ladrão e forçado Jack Sheppard. Engels, F., *op. cit.*

de Marx não sabiam, entre outras coisas, que viviam em Inglaterra, nem eram capazes de dizer fosse o que fosse sobre Jesus Cristo, a Rainha, ou qualquer outro tema curricular. Uma delas confidenciou a um consternado comissário que «o diabo era boa pessoa», acrescentando este desconcertante comentário: «Não sei onde ele vive» [7].

Quer a sala de aula quer os professores têm que ser vistos num contexto conflitual, em guerra com outras agências de socialização igualmente, ou ainda mais, poderosas. Certas instituições (em particular a família operária) podem, de facto, contrariar o que é ensinado na escola, diminuindo ou neutralizando assim os seus efeitos. A escola está longe de transmitir a sua ideologia num vazio pronto a receber qualquer mensagem. Pelo contrário: ela tem sempre de conquistar a consciência da criança às outras agências de socialização — à família, à vizinhança, aos amigos, aos meios de comunicação de massa. Além disso, a ideologia educacional é sempre «filtrada» não só pela cabeça das crianças como pela consciência dos pais e dos professores [8]. Acontece, por isso, com frequência, que as intenções originais do poder político acabam por chegar «distorcidas» ao espírito dos alunos [9].

———————

[7] Marx, K., *Capital*, I. Sissy Jupe, personagem de um dos romances de Dickens, constitui um bom modelo da criança pobre e «estúpida». Como ela própria confidenciava à terna Miss Louise, não conseguia deixar de fazer erros terríveis na aula: «Parece que os faço *naturalmente*». Mr. Choakumchild declarava-a «uma cabeça muito obtusa para números» e lamentava o seu desinteresse pela geografia e por decorar datas. Mais grave do que isso, quando lhe pediram para enunciar o primeiro princípio da Economia Política, fulcro do sistema de valores da escola, Sissy ficou-se por esta inquietante explicação: «Faz aos outros o que queres que te façam a ti». Dickens, C., *Hard Times* (sublinhado meu).

[8] Ver Thabault, R., *Education* ..., p. 232/3.

[9] Um exemplo claro disto é o caso do Gana colonial, onde o que os nativos pretendiam e colhiam do sistema educacional se encontrava claramente em desacordo com os objectivos fixados pela Inglaterra. Ao passo que os ingleses tentavam impor um currículo «relevante» para as necessidades africanas, isto é, um curso técnico-agrícola, os ganeses recusavam-no e insistiam em escolher as for-

A escola salazarista foi programada como uma organização minuciosamente controlada, mas parte do que lá se passava escapava ao controlo das autoridades centrais. Como vimos no capítulo III, muito dependia da estrutura social local e do zelo ocasional dos burocratas encarregados de fiscalizar a política do Estado Novo.

É difícil avaliar, devido à falta de fontes, o modo como as crianças portuguesas assimilavam a ideologia explícita que lhes era transmitida. Apenas foi possível encontrar dois pequenos inquéritos conduzidos nas escolas primárias nos anos 30, mas ao contrário dos inquéritos ingleses, não foram aplicados por um organismo relativamente independente. Os inspectores que faziam as perguntas eram desta maneira, e muito justamente, encarados pelas crianças como representantes directos de uma autoridade remota e aterradora. Além disso, a selecção das respostas deve ter sido quase de certeza condicionada por dois factores: por um lado, pela intenção de provar a popularidade do ditador entre as crianças; e, por outro, pela necessidade de não publicar respostas demasiado «desviantes». Basta uma frase extraída de um dos relatórios para avaliar os propósitos e a atmosfera em que decorreram os inquéritos: «Recordo, com emoção, a alegria e o entusiasmo duma dezena de pequenitos quando conseguiram ler, pela primeira vez, a palavra Salazar. Que contentamento sentiram por saberem ler e escrever tal palavra, só comparável ao que experimentaram quando, também pela primeira vez, leram a palavra Portugal» [10]. Nestas condições, não admira que as respostas fossem geralmente conformistas.

No entanto, servem para mostrar o esforço das crianças para se sairem bem em temas tão melindrosos como o da identidade de Salazar e o do que lhe dariam ou pediriam [11], na

---

mas clássicas de educação, que, na opinião dos pais negros, proporcionariam aos filhos colocações mais prestigiosas. Ver Foster, P., *Education* ..., p. 7.

[10] E. P., n.º 235, de 27 de Abril de 1939.

[11] Veja-se E. P., n.º 235, de 27 de Abril de 1939. Este primeiro inquérito foi realizado em cinco escolas masculinas da Lousã e numa escola mista do Candal e abrangeu 200 rapazes e 134 raparigas. Vejam-se ainda E. P., n.º 240, de 1 de Junho de 1939 e E. P., n.º 241, de 8 de Junho de 1939.

hipótese (improvável) de alguma vez o encontrarem. Quanto à identidade de Salazar, apareceram as seguintes versões: «Foi quem fundou o mundo»; «É o rei de Portugal»; «É um doutor muito bom»; «É o que manda no mundo»; «É um bondoso senhor que tem feito muito bem aos pobrezinhos»; «É o que manda em nós todos e em 1926 foi ele quem tomou parte dos Bancos de Portugal»; «Sei, sim, é o que manda nos portugueses»; «Livrou Portugal de uma penhora»; «É o que faz as moedas e os mapas de Portugal e faz os navios de guerra», etc. As últimas respostas estão claramente ligadas ao conteúdo das gravuras distribuídas às escolas primárias no ano precedente. As mais significativas são, portanto, as primeiras, que revelam a percepção que as crianças tinham de um homem imensamente poderoso: para algumas, o poder de Salazar estendia-se mesmo ao mundo inteiro (i.e., ao espaço desconhecido situado além dos seus limitados horizontes).

No que respeita aos presentes, muitas crianças tentavam obviamente pensar em coisas à altura do homem: «jóias», «a bandeira nacional», «a coroa de Portugal». Outras, porém, eram menos ambiciosas («lapiseiras» e «terços») ou mais especificamente patrióticas: «a minha entrada para a Mocidade Portuguesa»; «pediria a Deus que lhe desse saúde para poder segurar as Finanças». Ou seja, a imagem de Salazar como o Salvador das Finanças e Governante Omnipotente fora inculcada com certo êxito, pelo menos a ponto de levar parte das crianças a repetir a norma. As excepções ao modelo conformista surgiam invariavelmente a propósito do que os alunos pediriam a Salazar. Entre respostas como «pedia-lhe que mandasse construir um monumento ao Condestável», vinham vozes fortemente heterodoxas: «pedia-lhe de comer»; «para ajeitar a nossa escola e as ruas que estão muito feias»; «pedia que os comestíveis viessem para mais barato»; «um bocado de pão».

Mas, fora estes limitados inquéritos feitos por representantes oficiais dos poderes instituídos, e aplicados num contexto escolar, não existem outras fontes que nos proporcionem um quadro genuíno daquilo que as crianças aprendiam, ou da maneira como reagiam àquilo que lhes ensinavam. Não temos, assim, meios seguros de aferir em que medida é típico o comportamento articuladamente contra-cultural de um rapaz retratado num dos romances de Afonso Ribeiro, com quem «na aula o

senhor professor batalhava e batalhava (...) para que não (tirasse) os ninhos aos passarinhos, que fazer isso era um crime, que as aves prestavam muitos serviços aos lavradores e, enfim, que era uma dor de consciência, que as mães também não haviam de gostar que lhes roubassem os seus filhos». A estes valores que a escola procurava impor o rapaz oferecia uma resistência total: «(...) o senhor professor falava assim, por falar», pensava ele, «*precisamente porque era professor* e portanto lhe ficava mal falar de outra maneira; mas ele estava-se a rir para as recomendações do mestre, o mestre que lhe cheirasse o rabo, o mestre que se nicasse, sacava ninhos e fazia muito bem, olaré, fazia muito bem» [12].

Quantas crianças haveria como esta personagem de Afonso Ribeiro? Certamente menos do que numa sociedade que tinha heróis populares como Dick Turpin ou Jack Sheppard [13]. Contudo, na atmosfera opressiva em que então se vivia, as crianças não se atreviam provavelmente a formular em público pontos de vista julgados perigosos. O que evidentemente não quer dizer que na sua vida privada se submetessem ao sistema de valores dominantes. Sabe-se, quanto mais não seja, que o hábito de mentir constituía uma terrível e disseminada «doença», como referem, com preocupação, várias fontes oficiais. Os livros de leitura, por exemplo, não se cansavam de insistir na importância de dizer a verdade e nos inimagináveis castigos que esperavam os mentirosos no Inferno. A mentira era talvez a única forma de resistência num sistema escolar tão repressivo [14].

Por fim, o problema da eficácia da inculcação explicitamente ideológica levanta ainda uma questão crucial: a de saber que parte do que se ensina na escola primária subsiste na vida futura das crianças. No caso em estudo, só num romance

[12] Ribeiro, A., *Povo*... (Sublinhado meu).

[13] Em Portugal os seus homólogos seriam os salteadores do século XIX, João Brandão, José do Telhado e Diogo Alves. Destes só o último actuava num meio citadino (sobretudo em Lisboa, nas proximidades do Aqueduto das Águas Livres). Seria interessante investigar-se a importância que estes «bandidos sociais» adquiriram na memória colectiva das camadas populares.

[14] Ver Silva, J. Serras e, *Ideias Fundamentais*... como exemplo ilustrativo da preocupação dominante quanto a este assunto.

conseguimos encontrar elementos directos sobre o assunto: «Ao deixar a escola, Milheirinha esqueceu as regras de gramática, as divisões do corpo humano, o que era um quebrado (...). Para sempre conservou vivo no espírito, porém, um desdenhoso rancor contra os espanhóis, um olímpico desprezo pelos cagões dos espanhóis» [15]. O que é manifestamente pouco. No entanto, e mesmo na ausência de provas, pode-se provavelmente defender que a influência da escola talvez não fosse tão grande como alguns autores nos levariam a supor.

Em situações em que estão envolvidas meras questões abstractas, é mais provável que o sistema de valores dominantes forneça um esquema moral de referência, do que em situações concretas, envolvendo escolhas e acções, nas quais as classes subordinadas podem reagir de forma completamente diferente das proclamadas normas ideais e, bastantes vezes, em seu desafio directo [16]. É nesta última situação, isto é, quando se trata de agir e escolher que o *habitus* desempenha um papel importante.

Trata-se, de facto, de uma questão particularmente complexa. A fim de se compreender em profundidade a eficácia da ideologia, ter-se-á necessariamente que ter em conta não só as afirmações verbais mas também as práticas. A escola transmite *habitus* geradores de comportamentos sem que estes tenham de passar por uma verbalização.

Os limites da escola como meio de formação das consciências, como «sagrada oficina das almas», são agravados, no caso concreto que aqui se referiu, pelo seu pequeno papel no processo global de socialização. Por comparação com outros países europeus modernos, em Portugal, as crianças frequentavam a escola apenas durante um curto período (aproximada-

---

[15] Ribeiro, A., *Aldeia*.

[16] Aos olhos do proletariado rural alentejano, por exemplo, a ordem social extremamente desigualitária então vigente justificava o tipo de pequenos roubos usuais na área (minúsculas quantidades de lenha, cereais, fruta); isto não significava, no entanto, como Cutileiro notava, que o roubo *enquanto* tal deixasse de ser condenado a nível verbal geral. Ver Cutileiro, J., *Ricos e Pobres* ... Entre outros, F. Parkin referiu também estes dois níveis de referência normativa, o «situacional» e o «abstracto». Ver Parkin, F., *Inequality* ...

mente dos 7/8 aos 10/11 anos) e por um espaço de tempo bastante limitado (3/4 horas). Não se pode dizer que fosse muito, especialmente se concordarmos com o que Bourdieu e Passeron[17] afirmaram quanto à necessidade de a «acção pedagógica» se prolongar no tempo, de forma a poder produzir um *habitus* capaz de se reproduzir uma vez terminada essa «acção pedagógica». Assim, por falta de reiteração e reforço, a mensagem da escola salazarista tinha fortes probabilidades de se dissolver à medida que as crianças cresciam.

Além disso, as mensagens transmitidas através da escola não estavam, como já foi dito, em total consonância com outras mensagens que as crianças recebiam. Ao contrário dos sistemas totalitários modernos, que se socorrem de todos os meios de comunicação social — o cinema, a rádio, a televisão — a fim de inculcarem a sua ortodoxia, o Estado de Salazar deixava muitas áreas da vida privada virtualmente libertas da doutrinação política[18]. E, se bem que o regime haja criado a organização paramilitar *Mocidade Portuguesa*[19], esta nunca teve a vitalidade ou a influência das juventudes fascistas alemã e italiana, excepto talvez nos principais centros urbanos e durante um período de tempo relativamente curto.

O regime salazarista pôde, assim, prescindir não apenas da violência massiva como ainda da doutrinação ideológica total, uma vez que, como vimos, os canais de repressão informais continuavam, em muitos pontos do país, a ser bastante eficazes; a própria estrutura social era parcialmente consonante com a ideologia do regime, isto é, havia um certo consenso passivo. Por um lado, o Estado Novo não era um sistema político dinâmico procurando reestruturar a sociedade global ou doutrinar a população numa ideologia radicalmente nova; pelo contrário, tratava-se até de um regime particularmente estático. Por outro, não carecia de uma burocracia estatal militante e extensa: a hierarquia social «natural» bastava, em muitos casos, para

[17] Bourdieu, P. e Passeron, J. C., *La Reproduction*...

[18] *Vide* Lucena, M., *A Evolução*...; para uma análise mais ampla dos regimes totalitários e autoritários, veja-se Arendt, H., *Totalitarianism* ..., e ainda os artigos de J. Linz e G. Germani *in* Huntington, S. P. e Moore, C. H. (orgs.), *Authoritarian* ...

[19] Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936.

assegurar a ordem e, através sobretudo da catequese, a Igreja desempenhava ainda o seu velho papel de aparelho ideológico por excelência. Na verdade, poder-se-ia até argumentar que este aparelho era, no Portugal de 1930, mais importante do que a própria escola[20].

As dificuldades que o Estado Novo tinha de enfrentar a nível ideológico foram já mencionadas. A resposta ao problema do seu sucesso nesta área terá, assim, de ser diferenciada, tomando em linha de conta a diversidade das estruturas sociais e das tradições regionais. A ideologia transmitida através da escola salazarista era muito mais «desadequada» em certas zonas do país do que noutras — mais marcadamente «desadequada» no Alentejo ou nas duas grandes cidades do que no Minho ou em Trás-os-Montes, onde a família e a Igreja inculcavam já valores semelhantes aos preconizados pelo salazarismo. No Sul «vermelho» ou entre os «miúdos da rua» de Lisboa e do Porto, a escola defrontava-se, de facto, com uma tarefa imensa — a de ultrapassar a resistência cultural oferecida pelas crianças nadas e criadas numa cultura suficientemente elaborada para resistir à invasão do novo e oficioso sistema normativo.

As crianças da classe operária portuguesa estavam, na verdade, bastante «distantes» do arbitrário cultural salazarista[21];

[20] Continua em aberto a questão de se saber se nas sociedades contemporâneas a escola desempenha um papel mais importante na inculcação ideológica do que a família. Mesmo sendo verdade que só a escola beneficia da «presença obrigatória (e, mais ainda, gratuita) da totalidade das crianças na formação social capitalista durante oito horas diárias cinco ou seis dias por semana» (Althusser, L., *op. cit.*), há que ter ainda em conta, entre outras coisas, a poderosa e penetrante influência da família, que estrutura toda a experiência subsequente. Do mesmo modo, as afirmações de Althusser sobre a substituição da aliança «igreja-família» pela dicotomia «escola-família» precisam de ser historicamente perspectivadas. Ao contrário da França, o que existiu em Portugal sob o salazarismo foi uma aliança Igreja-família-escola.

[21] P. Bourdieu e J. C. Passeron introduziram a noção de «proximidade» e «distância» do «arbitrário cultural» e defenderam que a escola, como todas as instituições transmissoras de valores simbólicos, só pode actuar na base de predisposições prévias; assim, a escola só conseguirá obter resultados satisfatórios quando reforça *habitus* anteriores.

e tanto mais quanto mais marginalizadas as áreas de onde provinham. Não formavam essas crianças de Xabregas ou Alcântara, uma «raça totalmente à parte», quase fora do controlo cultural das classes dominantes? Mesmo quando incapaz de se opor eficazmente à ideologia dominante (precisamente pela sua falta de poder institucional), o sistema de valores dominado tem por vezes força suficiente para neutralizar, até certo ponto, a inculcação dos valores dominantes. Em certos contextos, a escola tem à sua frente a difícil e cruel tarefa de extirpar a lealdade natural das crianças ao meio de onde são originárias. Noutras zonas do país, muitos dos ideais que o salazarismo procurava inculcar conseguiam, pelo contrário, permear facilmente a consciência das crianças, uma vez que não contrariavam, antes reforçavam, os valores tradicionais.

Finalmente, não se deverá esquecer que o controlo social escolar se processa não apenas através da transmissão de valores e crenças, como também, o que é muito mais importante e difícil de analisar, através das práticas pedagógicas. Na sala de aula, as palavras têm uma importância secundária, uma vez que a escola utiliza mecanismos «ocultos» particularmente eficazes: interessa, por isso, considerar não só *aquilo* que se ensina mas sobretudo *como* se ensina. É a este último aspecto que se aplica quer o conceito de *habitus* de Bourdieu, quer o de «relações sociais do encontro educacional» de Bowles e Gintis. Os poucos dados que sobre este assunto conseguimos recolher foram apresentados no capítulo IX, onde se tentou descrever a mudança nas práticas pedagógicas que resultaram da implantação do Estado Novo.

No entanto, mesmo aceitando que as mensagens verbais transmitidas na escola ocupavam um lugar subalterno, permanece o problema da eficácia dos rituais pedagógicos na formação da mão-de-obra. Só após uma resposta a esta questão, poderemos compreender minimamente o impacte da escolaridade e o seu papel na reprodução das relações sociais. De facto, a ideologia não é uma mera combinação de noções abstractas mas refere-se igualmente a práticas materiais; é um *habitus* gerador de comportamentos concretos. Infelizmente, esta

tarefa está para além dos limites desta obra, que teve de se restringir a níveis mais simples e óbvios de análise.

No entanto, segundo se espera, este livro contribuirá para um entendimento mais profundo do modo como os sistemas educacionais funcionam e também, embora parenteticamente, para uma caracterização do Estado Novo.

QUADROS ESTATÍSTICOS

MAPAS, GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES

BIBLIOGRAFIA

LISTA DE ABREVIATURAS

Taxas de escolaridade — 1890/1950
Percentagem de alunos matriculados nas escolas primárias (7 - 11 anos)

[QUADRO I]

Anos	Taxas de escolaridade (a)	Taxas de escolaridade (b)
1890	—	28,8
1900	—	16,2
1911	22,7	20,6
1920	23,5	26,5
1930	29,3	26,9
1940	36,7	53,8
1950	—	79,7

(a) Calculados a partir dos dados fornecidos em Vasco Pulido Valente, **O Estado Liberal...**; **Censo 1940; A. E. 1939/40.**

(b) Calculados a partir dos dados (pouco fidedignos) incluídos em Macedo, H. Veiga, **Grandes e pequenos...**

Percentagem de crianças a frequentar a escola primária — em todos os distritos (a) — 1940

[QUADRO 2]

Total de crianças entre os 7-13 anos (H M)	Total de crianças a frequentar a escola primária (H M)	Total de crianças com o grau de instrução primária (H M)	% (2 + 3) / 1
1 048 976	303 565	86 286	37,1

(a) Censo de 1940

Percentagem de crianças a frequentar a escola primária — em Lisboa e Porto (a) — 1940

[QUADRO 3]

Cidades	Total de crianças entre os 7-13 anos (H M)	Total de crianças a frequentar a escola primária (H M)	Total de crianças com o grau de instrução primária (H M)	% (2 + 3) / 1
Lisboa	73 868	32 229	7 276	53,4
Porto	31 552	14 112	3 838	56,8

(a) Censo de 1940

[QUADRO 4]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940

(Distrito de Aveiro)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	49,9	—	858	13	66235	18 343	6 736	37,8
Águeda	63,3	86,5	62	14	4 369	1 434	384	44,1
Albergaria	54,3	114,7	32	13	2 453	731	256	41,0
Anadia	71,3	120,7	32	14	3 641	1 397	478	51,4
Arouca	74,9	74,7	41	11	3 635	758	239	27,4
Aveiro	37,0	170,9	71	15	4 869	1 884	598	50,9
Castelo Paiva	52,1	112,9	18	9	1 949	284	149	22,2
Espinho	11,0	799,6	31	12	2 622	911	293	45,9
Estarreja	57,8	188,6	43	12	3 462	983	370	39,0
Feira	31,0	291,4	124	12	10 117	1 685	858	25,1
Ilhavo	34,7	273,2	38	13	3 022	923	461	45,7
Mealhada	58,0	130,7	44	19	2 365	679	279	40,5
Murtosa	46,0	251,4	26	12	2 089	708	234	45,[illegible]
Oliveira Azeméis	40,4	243,6	69	12	5 998	1 626	432	34,3
Oliveira do Bairro	74,8	179,2	35	14	2 577	795	336	43,8
Ovar	35,5	188,3	62	14	4 415	1 216	454	37,8
S. João da Madeira	10,2	1141,7	18	14	1 297	353	91	34,2
Sever do Vouga	71,3	92,7	27	14	1 935	712	204	47,3
Vagos	83,7	102,0	35	14	2 600	654	175	31,8
Vale de Cambra	74,9	115,9	30	12	2 553	589	261	33,2

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam **e** tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo**; só a coluna 3 se refere **à** E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 5]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940
(Distrito de Beja)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	70,8	—	355	8	40 718	6 913	2 383	22,8
Aljustrel	58,5	36,0	23	9	2 590	349	146	19,1
Almodovar	83,2	19,8	20	8	2 365	398	123	22,0
Alvito	76,3	20,7	6	7	826	155	47	24,4
Barrancos	73,6	18,4	4	8	476	81	37	24,7
Beja	65,0	35,9	63	10	6 009	1 659	457	35,2
Castro Verde	77,8	21,8	23	13	1 823	448	124	31,3
Cuba	76,8	48,6	15	14	1 070	279	92	34,6
Ferreira do Alent.	72,4	25,1	20	9	2 138	353	143	23,1
Mértola	53,5	21,9	40	10	4 302	771	258	23,9
Moura	73,8	29,0	28	7	3 774	597	224	21,7
Odemira	75,3	23,2	41	6	6 543	546	230	11,8
Ourique	79,2	25,8	22	9	2 555	348	121	18,3
Serpa	73,9	29,0	33	7	4 801	730	257	20,5
Vidigueira	76,5	34,9	17	12	1 445	199	124	22,3

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo**; só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 6]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940
(Distrito de Braga)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	55,7		915	12	78 080	21 651	537	28,4
Amares	69,5	187,8	28	12	2 326	594	177	33,1
Barcelos	62,1	184,7	135	12	10 862	3 160	928	37,6
Braga	35,4	429,3	146	12	12 412	3 963	1 135	41,0
Cabeceiras Basto	79,2	81,3	41	12	3 374	595	194	23,3
Celorico Basto	77,7	87,6	38	10	3 863	700	214	23,6
Esposende	63,2	221,1	43	14	3 163	851	217	33,7
Fafe	64,9	191,7	64	11	5 685	1 832	442	40,0
Guimarães	38,8	320,1	134	10	13 150	3 231	844	30,9
Póvoa Lanhoso	71,6	157,3	41	12	3 346	1 101	210	39,1
Terras do Bouro	75,2	42,0	29	16	1 776	427	111	30,1
Vieira do Minho	71,3	78,5	42	16	2 569	728	97	32,1
V. N. Famalicão	42,1	262,3	93	10	9 333	2 802	641	37,9
Vila Verde	69,8	178,5	81	13	6 222	1 567	327	30,4

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo**; só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 7]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940

(Distrito de Bragança)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	72,5	—	534	16	33 478	9 464	2 969	37,1
Alfândega da Fé	68,3	31,7	29	19	1 549	558	128	44,2
Bragança	67,6	30,5	103	20	5 243	1 897	366	43,1
Carrazeda Anciães	76,7	51,9	38	17	2 287	661	366	44,9
Freixo E. C.	73,1	25,7	15	13	1 156	164	108	23,5
Macedo Cavaleiros	70,8	32,7	55	15	3 576	824	281	30,9
Miranda Douro	72,5	25,9	29	15	1 879	416	179	31,6
Mirandela	70,7	40,6	61	14	4 427	1 292	343	36,9
Mogadouro	78,5	24,7	45	16	2 782	820	271	39,2
Torre M.	76,1	38,8	38	13	2 968	936	319	42,2
Vila Flor	79,7	42,5	32	17	1 838	423	152	31,2
Vimioso	67,0	26,4	28	14	2 012	523	151	33,4
Vinhais	74,3	32,8	61	16	3 761	950	305	33,3

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo**; só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 8]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940
(Distrito de Castelo Branco)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	Percentagem da população activa na agricultura	Densidade populacional (habitantes/km²)	Número de professores	Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos	Total crianças entre 7-13 anos (H M)	Total crianças a frequentar a escola primária	Total crianças com o grau de instrução primária	Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)
Total	62,1	—	555	12	45 145	10 378	3 761	31,3
Belmonte	67,4	71,8	20	13	1 501	296	141	29,1
Castelo Branco	56,9	41,4	112	13	8 663	2 213	1 001	37,1
Covilhã	35,6	110,0	84	10	8 602	2 262	579	33,0
Fundão	73,1	68,1	93	13	7 423	1 411	418	24,6
Idanha-a-Nova	75,4	25,0	49	10	5 011	934	436	27,3
Oleiros	76,7	28,1	33	16	2 083	479	207	32,9
Penamacor	67,1	27,5	29	11	2 581	532	191	28,0
Proença-a-Nova	78,3	41,1	43	15	2 793	631	238	31,1
Sertã	70,7	60,8	51	13	4 016	896	254	28,6
Vila Rei	75,8	43,2	18	16	1 155	316	160	41,2
Vila Velha R.	76,6	26,6	23	17	1 317	408	136	41,3

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo**; só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 9]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos [a] — 1940
(Distrito de Coimbra)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	61,6	—	686	12	57 589	16 017	4 306	35,2
Arganil	71,5	63,3	48	17	2 831	799	261	37,4
Cantanhede	76,9	90,1	67	13	5 213	1 333	414	33,8
Coimbra	36,9	274,1	117	10	11 527	4 074	930	43,4
Condeixa-a-Nova	71,1	99,6	20	12	1 879	396	118	27,3
Figueira	49,6	149,4	73	10	7 077	2 169	367	35,8
Góis	74,3	46,0	21	11	1 899	384	86	24,7
Lousã	60,3	112,1	30	15	2 046	664	180	41,2
Mira	75,0	93,4	18	12	1 544	455	125	37,5
Miranda C.	76,9	105,7	26	15	1 777	357	173	29,8
Montemor-o-Velho	73,6	116,3	37	9	3 898	802	244	26,8
Oliveira Hospital	62,6	120,7	62	14	4 308	1 242	367	37,3
Pampilhosa	68,1	38,1	28	12	2 346	356	137	21,0
Penacova	67,9	86,6	34	12	2 758	824	235	38,3
Penela	84,3	83,0	21	15	1 412	429	125	39,2
Poiares	68,3	82,4	16	14	1 110	256	98	31,8
Soure	73,9	94,3	33	9	3 559	677	148	23,1
Tábua	71,8	82,8	35	14	2 555	780	298	42,1

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo**; só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 10]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940
(Distrito de Évora)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	63,7	—	313	10	30 895	8 540	2 319	35,1
Alandroal	75,5	21,5	17	9	1 862	489	138	33,6
Arraiolos	74,9	19,1	20	11	1 805	448	159	33,6
Borba	73,1	65,6	15	10	1 496	339	79	27,9
Estremoz	58,7	49,2	31	10	3 201	939	201	35,6
Évora	45,4	32,4	55	9	6 222	2 136	441	41,4
Montemor-o-Novo	67,9	24,3	61	11	5 710	1 329	402	30,3
Mora	74,1	21,8	18	12	1 499	729	229	63,7
Mourão	74,9	18,8	10	13	791	232	58	36,6
Portel	71,6	18,7	16	10	1 540	274	97	24,0
Redondo	74,0	32,1	18	10	1 761	502	129	35,8
Reguengos	62,9	32,0	21	10	2 166	603	166	35,5
Viana do Alentejo	72,1	23,4	15	10	1 456	265	108	25,6
Vila Viçosa	55,9	48,8	16	12	1 386	258	112	26,6

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo**; só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 11]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940

(Distrito de Faro)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	56,5	—	14	601	43 377	11 709	4 071	36,3
Albufeira	71,0	69,4	20	38	1 914	645	232	45,8
Alcoutim	75,9	18,2	14	21	1 497	342	101	29,5
Aljezur	85,1	23,5	13	16	1 277	273	129	31,4
Alportel	57,2	76,3	20	28	1 417	506	162	47,1
Castro Marim	74,4	31,5	12	16	1 325	261	95	18,4
Faro	39,9	153,8	14	61	4 292	1 626	360	46,2
Lagoa	46,8	146,6	20	35	1 791	454	194	36,1
Lagos	55,8	77,1	12	27	2 202	755	187	42,7
Loulé	69,5	66,7	15	104	6 982	1 589	661	32,2
Monchique	81,2	39,5	13	29	2 262	307	146	20,0
Olhão	27,4	205,0	13	49	3 881	1 209	179	43,4
Portimão	36,2	116,9	9	25	2 908	735	334	36,7
Silves	62,8	52,0	12	63	5 225	1 380	465	35,3
Tavira	61,6	49,1	14	53	3 755	870	313	31,5
Vila do Bispo	66,0	33,9	14	11	786	234	50	36,1
Vila Real S. António	33,8	213,0	13	25	1 862	523	163	36,8

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo;** só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 12]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940
(Distrito da Guarda)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	69,9	—	698	16	44.608	14 450	5 000	43,6
Aguiar B.	83,2	47,9	24	16	1 508	493	222	47,4
Almeida	69,4	31,4	47	19	2 444	842	272	45,5
Celorico B.	74,2	65,7	41	17	2 460	872	295	47,4
Figueira C.R.	72,1	28,7	34	16	2 084	740	382	53,8
Fornos A.	71,6	80,4	32	19	1 651	537	159	42,1
Gouveia	58,0	95,0	57	14	4 012	1 530	518	51,0
Guarda	62,8	69,4	126	17	7 252	2 255	824	42,4
Manteigas	51,8	43,1	11	14	778	351	61	52,9
Meda	79,3	51,0	35	15	2 377	882	284	49,0
Pinhel	73,8	43,8	55	18	3 061	876	338	39,6
Sabugal	76,1	50,0	94	14	6 485	1 848	603	37,7
Seia	66,1	74,3	62	12	5 009	1 599	97	41,8
Trancoso	76,0	53,1	51	17	3 078	900	289	38,6
V. N. Foz Côa	73,1	42,7	29	12	2 409	725	256	40,7

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo**; só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 13]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940
(Distrito de Leiria)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	Percentagem da população activa na agricultura	Densidade populacional (habitantes/km²)	Número de professores	Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos	Total crianças entre 7-13 anos (H M)	Total crianças a frequentar a escola primária	Total crianças com o grau de instrução primária	Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)
Total	65,5	—	552	10	55 348	15 106	3 447	33,5
Alcobaça	65,6	107,1	66	10	6 537	1 894	523	36,9
Alvaiázere	71,7	92,5	23	10	2 267	626	165	34,8
Ancião	68,5	100,5	30	12	2 550	620	188	31,6
Batalha	73,1	98,2	23	12	1 949	490	134	32,0
Bombarral	75,8	166,9	25	11	2 225	634	215	38,1
Caldas da Rainha	68,5	132,8	42	9	4 823	1 327	196	31,5
Castanheira P.	32,0	91,1	10	11	905	277	86	40,1
Figueiró V.	64,1	63,8	19	11	1 678	442	150	35,2
Leiria	59,8	121,2	99	9	10 643	3 072	709	35,5
Marinha Grande	11,7	77,4	27	12	2 333	741	143	37,8
Nazaré	36,2	121,1	16	10	1 637	441	96	32,8
Óbidos	82,9	74,0	16	10	1 660	293	73	22,0
Pedrógão Grande	79,6	201,2	13	9	1 370	352	85	31,8
Peniche	50,3	245,1	31	10	2 973	1 058	135	40,1
Pombal	82,2	82,3	73	8	8 776	1 712	373	23,7
Porto Mós	73,5	70,4	39	13	3 022	1 127	176	43,1

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo**; só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 14]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos [a] — 1940
(Distrito de Lisboa)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	Percentagem da população activa na agricultura	Densidade populacional (habitantes/km²)	Número de professores	Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos	Total crianças entre 7-13 anos (H M)	Total crianças a frequentar a escola primária	Total crianças com o grau de instrução primária	Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)
Total	51,4*	—	1 152	9	124 717	47 342	10 790	46,6
Alenquer	74,3	106,7	47	10	4 901	1 306	394	34,6
Arruda	82,6	106,7	13	11	1 196	265	321	26,8
Azambuja	70,1	62,5	26	12	2 235	614	168	34,9
Cadaval	82,3	89,9	23	10	2 251	588	129	31,8
Cascais	12,1	312,5	30	8	3 924	1 310	242	39,5
Loures	39,8	182,6	56	11	4 888	1 491	405	38,7
Lourinhã	65,1	122,7	23	7	3 107	552	124	21,7
Mafra	70,4	111,9	62	13	4 937	1 265	259	30,8
Oeiras	12,9	600,5	41	9	4 351	1 969	397	54,3
Sintra	41,3	136,1	48	8	5 741	2 079	515	45,1
Sobral M. A.	72,2	138,6	13	13	998	282	54	33,6
Torres V.	77,5	129,7	78	9	8 449	2 232	467	31,9
Vila Franca de Xira	39,5	105,9	41	11	3 871	1 160	304	37,8
Lisboa	1,4	8 033,0	651	9	73 868	32 229	7 276	53,4

* Excluindo Lisboa

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo;** só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 15]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940
(Distrito de Portalegre)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	Percentagem da população activa na agricultura	Densidade populacional (habitantes/km²)	Número de professores	Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos	Total crianças entre 7-13 anos (H M)	Total crianças a frequentar a escola primária	Total crianças com o grau de instrução primária	Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)
Total	64,9	—	338	12	27 042	5 729	2 262	29,5
Alter do Chão	72,1	23,0	14	10	380	289	112	29,0
Arronches	72,6	19,9	11	11	987	138	104	24,5
Avis	75,2	14,9	16	12	1 317	177	106.	21,4
Campo Maior	66,8	38,1	13	10	1 274	247	122	28,9
Castelo de Vide	64,1	27,8	12	13	943	144	105	26,4
Crato	66,3	23,1	16	12	1 295	347	132	36,9
Elvas	59,2	46,1	58	15	3 980	1 099	368	36,8
Fronteira	70,0	29,4	7	7	1 063	93	55	13,9
Gavião	72,3	31,9	27	6	1 661	364	150	30,9
Marvão	74,9	48,6	16	15	1 063	207	118	30,5
Monforte	75,0	17,9	10	9	1 092	227	89	28,9
Nisa	65,1	33,4	38	15	2 554	609	256	33,8
Ponte de Sor	69,1	21,8	30	10	3 057	490	190	22,2
Portalegre	57,0	61,1	53	14	3 681	983	251	31,9
Sousel	76,8	40,4	17	10	1 695	315	104	24,7

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo;** só **a** coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a freqüentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940

(Distrito do Porto)

[QUADRO 16]

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	37,3 *	—	1 497	11	139 978	46 424	12 789	42,3
Amarante	64,4	141,0	73	11	6 794	1 538	430	28,9
Baião	71,8	168,4	51	11	4 749	1 250	263	31,8
Felgueiras	52,2	254,7	62	13	4 734	1 173	279	30,6
Gondomar	25,3	438,2	73	8	9 623	2 495	682	33,0
Lousada	61,1	226,8	43	11	3 938	922	227	29,1
Maia	24,5	476,7	48	8	5 770	1 732	497	38,6
Marco Canavezes	61,6	185,6	69	11	6 138	1 680	511	35,6
Matosinhos	13,2	1 002,0	91	9	9 582	3 317	991	44,9
Paços Ferreira	48,5	273,1	43	14	3 125	1 215	289	48,1
Paredes	52,2	243,4	60	11	5 243	1 417	449	35,5
Penafiel	59,3	179,2	78	11	6 867	2 122	510	38,3
Póvoa de Varzim	41,1	361,6	63	12	5 049	1 866	524	47,3
St.º Tirso	40,9	253,8	92	11	8 539	2 634	559	37,3
Valongo	32,8	364,2	38	10	3 758	1 154	313	39,0
Vila do Conde	40,1	273,1	75	12	6 351	2 218	632	44,8
V. N. Gaia	15,2	716,5	160	9	18 166	5 579	1 795	40,5
Porto	1,6	6 513,0	378	12	31 552	14 112	3 838	56,8

* Excluindo o Porto

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (v.g. as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo**; só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 17]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940

(Distrito de Santarém)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	62,8	—	769	13	61 500	17 260	5 435	36,9
Abrantes	50,5	62,1	83	13	6 484	1 810	693	38,6
Alcanena	44,7	112,1	32	17	1 923	672	225	46,6
Almeirim	76,0	62,0	19	9	2 012	426	100	26,1
Alpiarça	76,1	166,8	10	10	977	286	121	41,6
Benavente	74,6	20,9	17	11	1 530	181	122	19,8
Cartaxo	63,5	116,0	31	14	2 242	849	214	47,4
Chamusca	75,8	20,1	19	9	2 134	399	143	25,3
Constância	55,6	39,5	6	13	451	131	50	40,1
Coruche	75,6	21,2	27	7	3 724	422	203	16,7
Ferreira do Zêzere	73,5	89,6	36	15	2 412	799	210	41,8
Golegã	63,9	97,3	9	13	707	207	46	35,7
Mação	53,6	49,5	48	16	3 069	507	323	27,0
Rio Maior	79,1	59,0	34	16	2 175	493	171	30,5
Salvaterra	73,7	50,5	12	6	2 149	249	75	15,0
Santarém	58,4	97,4	107	13	8 056	2 556	829	42,0
Sardoal	63,0	88,8	21	19	1 109	401	131	47,9
Tomar	53,9	122,6	81	12	6 508	2 559	630	49,0
Torres Novas	61,2	131,8	83	15	5 500	1 788	521	41,9
V. N. Barquinha	16,6	232,3	25	14	1 851	843	248	58,9
V. N. Ourém	70,9	95,0	69	11	6 487	1 682	380	31,7

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo;** só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido

[QUADRO 18]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940
(Distrito de Setúbal)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	41,7	—	329	8	41 217	9 857	2 273	29,4
Alcácer	75,2	15,2	20	6	3 401	433	124	16,3
Alcochete	71,8	72,4	9	10	945	353	51	42,7
Almada	19,3	354,3	45	10	4 731	1 908	271	46,0
Barreiro	5,9	727,6	44	13	3 449	1 343	369	49,6
Grândola	69,6	21,6	17	6	2 945	441	109	18,6
Moita	29,1	237,7	16	9	1 882	358	88	23,6
Montijo	44,7	46,8	19	8	2 397	595	115	29,6
Palmela	75,6	42,5	24	7	3 327	553	140	20,8
Santiago de Cacém	72,9	30,6	32	6	5 319	672	172	15,6
Seixal	20,6	156,4	22	12	1 787	548	169	40,1
Setúbal	17,4	251,0	56	8	7 325	2 109	470	35,2
Sesimbra	33,3	63,9	15	7	2 189	457	136	27,1
Sines	56,9	46,0	10	7	1 516	87	58	9,5

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as **diferenças** quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram **consideráveis). As** colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo;** só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. **A** coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os **7**-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 19]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940
(Distrito de Viana do Castelo)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	Percentagem da população activa na agricultura	Densidade populacional (habitantes/km²)	Número de professores	Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos	Total crianças entre 7-13 anos (H M)	Total crianças a frequentar a escola primária	Total crianças com o grau de instrução primária	Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)
Total	66,4	—	540	14	39 716	12 227	2 796	37,8
Arcos de Valdevez	79,8	82,3	67	12	5 469	1 288	281	28,6
Caminha	34,9	127,2	34	14	2 373	924	237	48,9
Melgaço	79,6	100,2	40	15	2 682	759	200	35,7
Monção	68,3	133,2	64	16	3 925	1 256	207	37,2
Paredes de Coura	79,6	114,2	27	11	2 470	745	123	35,1
Ponte da Barca	80,6	81,1	27	12	2 327	661	95	32,4
Ponte de Lima	75,6	128,8	84	13	6 510	1 589	433	31,0
Valença	70,4	147,6	40	16	2 561	1 102	224	51,7
Viana do Castelo	44,8	205,3	133	14	9 701	3 331	845	43,0
V. N. Cerveira	69,0	104,4	24	14	1 698	572	151	42,5

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo**; só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 20]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940

(Distrito de Vila Real)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	74,2	—	662	14	46543	12 552	2 671	32,7
Alijó	76,9	79,6	53	15	3 454	1 255	240	43,2
Bòticas	89,5	37,2	23	12	1 872	478	54	28,4
Chaves	73,3	79,0	106	13	7 918	2 394	466	36,1
Mesão Frio	70,2	312,3	16	12	1 345	444	135	43,0
Mondim de Basto	83.7	54,4	17	11	1 591	240	41	15,3
Montalegre	80,9	31,1	42	12	3 564	828	111	26,3
Murça	73,2	52,4	24	17	1 400	460	81	38,6
Peso da Régua	58,8	247,7	41	11	3 818	1 126	287	37,0
Ribeiro P.	84,8	56,3	24	12	1 956	228	67	15,1
Sabrosa	77,3	74,8	33	16	2 064	643	138	37,8
St.ª M. Penaguião	73,4	212,8	33	14	2 412	497	171	27,6
Valpaços	75,6	54,5	74	15	4 929	1 135	252	28,1
V. P. Aguiar	76,9	48,3	53	16	3 278	502	222	22,0
Vila Real	65,2	118,8	123	18	6 942	2 322	406	39,2

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam é tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo;** só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido o grau de instrução primária).

[QUADRO 21]

População activa, densidade populacional, número de professores e taxas de escolaridade, por concelhos (a) — 1940

(Distrito de Viseu)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Concelhos	**Percentagem da população activa na agricultura**	**Densidade populacional (habitantes/km²)**	**Número de professores**	**Número de professores por 1 000 crianças entre 7-13 anos**	**Total crianças entre 7-13 anos (H M)**	**Total crianças a frequentar a escola primária**	**Total crianças com o grau de instrução primária**	**Percentagem de crianças a frequentar a escola primária (ou com o grau respectivo)**
Total	72,1	—	953	13	72 790	19 603	6 721	36,1
Armamar	78,5	108,4	33	18	1 883	365	120	25,7
C. do Sal	69,2	121,9	26	12	2 234	597	202	35,7
Castro Daire	82,1	64,1	48	13	3 821	911	254	30,4
Lamego	62,9	245,8	66	11	6 114	1 546	314	30,4
Mangualde	69,7	110,0	51	13	3 816	941	487	37,4
Moimenta da Beira	75,4	66,3	36	15	2 450	771	218	40,3
Mortágua	76,9	45,3	22	13	1 690	363	205	33,6
Nelas	66,2	122,1	38	16	2 342	823	353	50,2
Oliv. Frades	63,8	72,1	22	13	1 637	471	143	37,5
Penalva Castelo	79,3	100,7	27	12	2 217	455	269	32,6
Penedono	80,4	52,6	19	18	1 058	418	114	50,2
Resende	78,9	190,6	36	9	3 791	664	195	22,6
St.ª Comba	66,6	116,1	29	15	1 907	587	229	42,7
S. João Pesq.	81,9	52,7	27	4	1 994	643	228	43,6
S. Pedro Sul	75,3	63,3	52	14	3 608	1 074	281	37,5
Satão	82,9	73,5	31	12	2 518	593	246	33,3
Sernancelhe	76,9	46,7	25	15	1 664	502	186	41,3
Sinfães	75,3	127,0	56	11	4 989	1 085	400	29,7
Tabuaço	75,6	72,1	30	19	1 599	397	139	33,5
Tarouca	76,9	103,7	22	13	1 753	458	100	31,8
Tondela	64,6	103,2	83	15	5 706	2 024	646	46,7
V. N. Paiva	82,9	46,9	13	11	1 232	185	110	23,9
Viseu	64,6	135,4	131	13	10 475	3 096	931	38,4
Vouzela	75,1	83,5	30	13	2 292	634	351	42,9

(a) Estas estatísticas foram tiradas do **Censo de 1940** e E. Ed. 1940/1. Os dados nem sempre concordavam e tentou-se, tanto quanto possível, usar só os primeiros, a fim de se evitarem erros derivados da comparação de estatísticas recolhidas com critérios diferentes (**v.g.** as diferenças quanto ao número de crianças a frequentar a escola eram consideráveis). As colunas 1, 2, 5, 6, 7 foram obtidas a partir do **Censo;** só a coluna 3 se refere à E. Ed. 1940/1. A coluna 8 foi obtida a partir da divisão do número de crianças entre os 7-13 anos a frequentar a escola pelo número total de crianças desses grupos etários (excluindo as que estavam a frequentar o ensino secundário e as que tinham já obtido [illegible]

Taxas de analfabetismo (a) — 1890-1950

[QUADRO 22]

Anos	Percentagem de analfabetismo sobre a população total (b)	Percentagem de analfabetismo sobre a população com mais de 7 anos (c)
1890	79	76
1900	79	74
1911	75	70
1920	71	66
1930		62
1940		49
1950		40

(a) As taxas de analfabetismo eram calculadas com base nas respostas dadas pelos próprios. Daí que muitos dos que aparecem como alfabetizados no **Censo** não o fossem de facto. De entre os que se declaravam alfabetizados, só 32 % tinham frequentado a escola. Além disso, as estatísticas relativas ao analfabetismo só dificilmente são comparáveis, devido à variedade de critérios usados nos vários censos.

(b) A. E. 1926 publicou as taxas de analfabetismo 1890-1920.

(c) **Censo** 1940; também **Dicionário de História de Portugal**, II, pp. 49-53.

Taxas de analfabetismo por graus etários (a) — 1911-1940

[QUADRO 23]

Graus etários	1911	1920	1930	1940
7- 9	84,8	77,9	80,3	53,6
10-14	67,8	64,4	58,3	36,7
15-19	64,6	60,3	55,5	40,0
20-24	65,2	59,6	56,3	41,2
25-29	65,6	60,1	55,0	46,6
30-34	66,4	62,6	55,4	48,7

(a) Censo de 1940; também **Dicionário de História de Portugal**, II, pp. 49-53.

Número de escolas primárias (a) — 1911-1940

[QUADRO 24]

Anos	Número de escolas
1911	5 305
1916	6 458
1921	6 461
1926	6 262
1931	7 028
1940	9 661 (b)

(a) J. S. Sampaio, **op. cit.**, vol. I; **A. E.** 1926/40; **E. Ed.**, 1940/41.

(b) Este número inclui 7 264 escolas e 2 397 postos. A grande maioria das escolas eram estatais; o sector privado abrangia apenas 4,5 % (J. S. Sampaio, **op. cit.**, vol. I).

Número de professores, de alunos por professor, de professores por 10 000 alunos e percentagem de mulheres

[QUADRO 25]

Anos	Professores	Alunos/professor	Professores por 10 000 alunos	Percentagem de mulheres no total de professores (c)
1911	6 110	48	10	54
1916	7 809	43	13	61
1926	8 384	38	13	67
1933	9 699	57	13	—
1940	13 037 (a)	43	13/17 (b)	75

(a) Destes, cerca de 2 200 eram regentes.

(b) O primeiro número refere-se a alunos por professor (sem contar as regentes).

(c) A percentagem de trabalho feminino era muito mais alta entre as regentes (em 1940, 86 %).

Frequência nas Escolas do Magistério (a) — 1922-1941

[QUADRO 26]

Anos	Alunos matriculados
1922	408
1923	637
1924	820
1925	926
1926	814
1930	806
1931	1 243
1935	728
1936	507
1940	—
1941	—

(a) A. E. 1926/40; E. Ed. 1940/1. Depois de 1936, não foram admitidos mais alunos.

Despesas públicas com a educação (percentagens) 1911/40 (a)

[QUADRO 27]

Anos	Despesas com educação / O. G. E.	Despesas com a instrução primária / Total despesas com a educação
1911	4,84	46,52
1912	4,12	35,16
1913	4,92	36,02
1914	4,65	40,13
1915	4,44	38,48
1924	8,29	(b)
1925	9,43	(c)
1927	9,18	60,05
1928	9,27	47,28
1929	8,14	51,42
1930	8,80	45,56
1937	8,37	50,40
1938	10,51	49,80
1939	7,72	48,35
1940	7,48	50,25

(a) Orçamento Geral do Estado 1911-40. Ver também a proposta de lei de Carneiro Pacheco (E. P. 162, 2.12.37); segundo esta fonte, a percentagem de fundos públicos despendidos com a educação geral e com a instrução primária havia sido a seguinte: 1890 — 2,65, 16,68; 1900 — 2,10, 19,23; 1911 — 4,68, 48,02; 1920 — 3,24, 51,87; 1930 — 8,62, 50,71; 1936 — 7,76, 61,94.

(b) Não é possível obter dados para estes anos, uma vez que as estatísticas publicadas não discriminam entre níveis de escolaridade.

(c) Id.

Custos por aluno — 1911/40

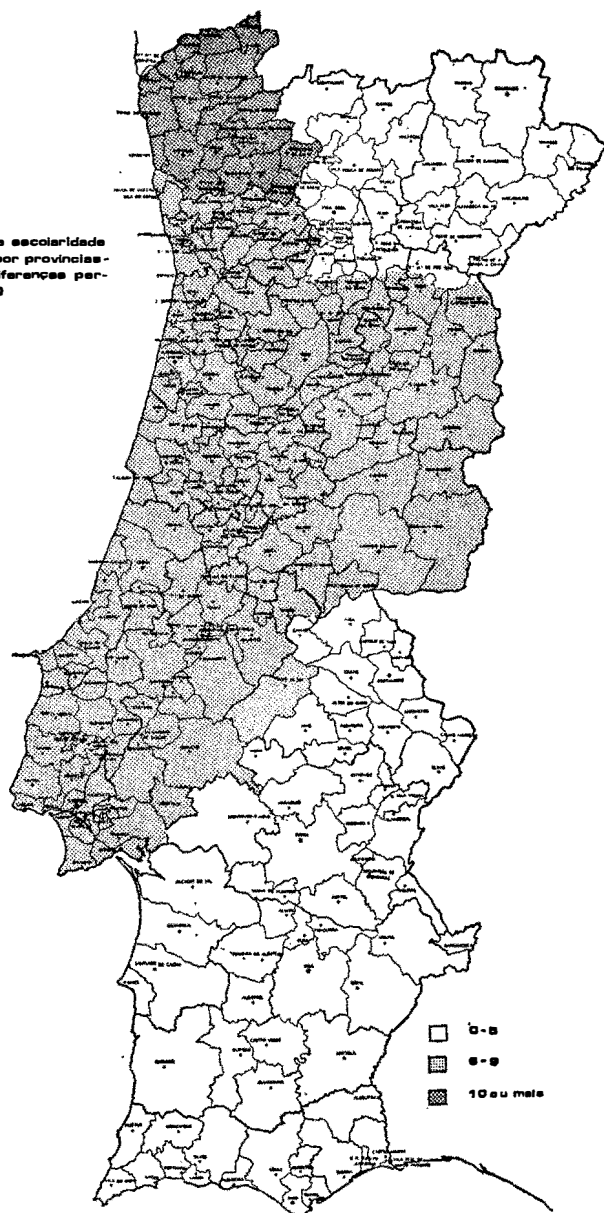
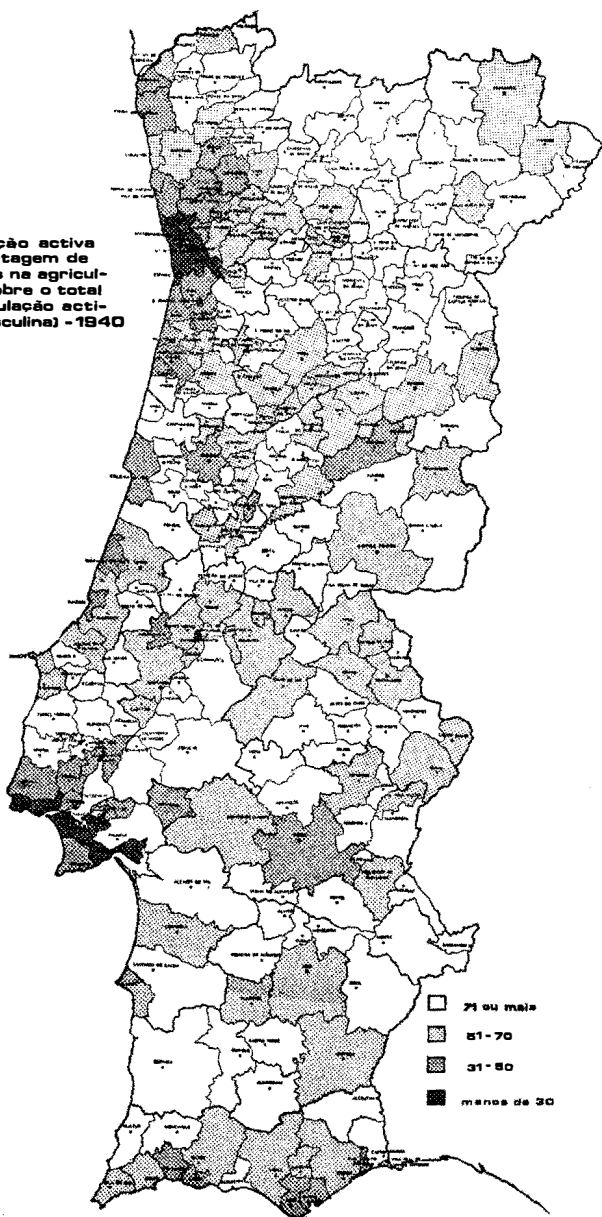
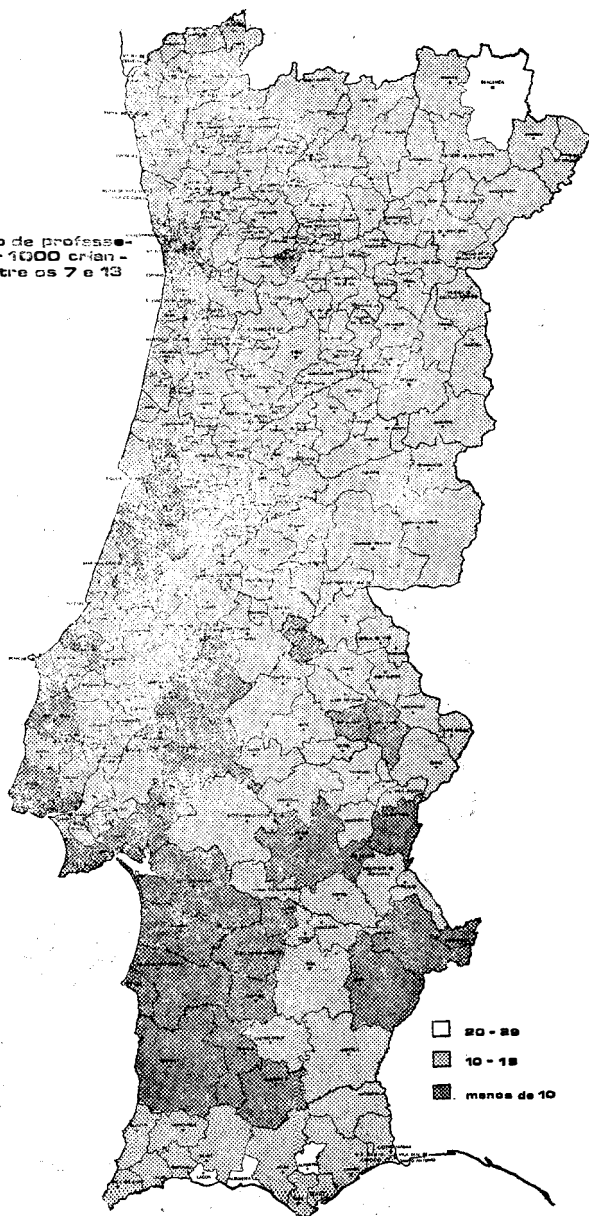
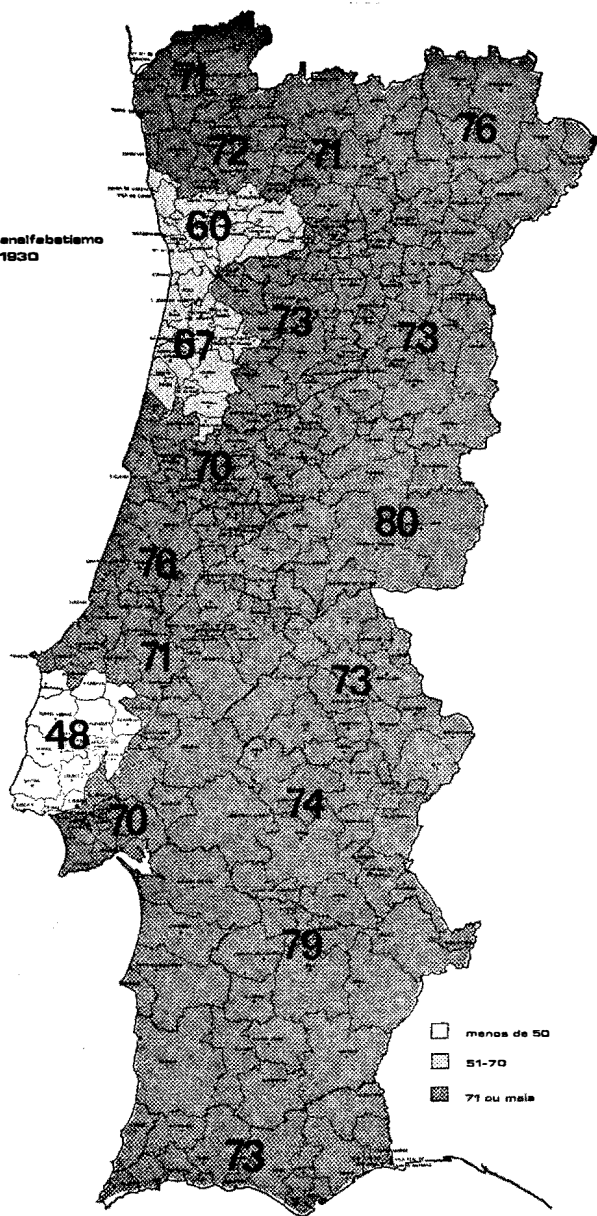
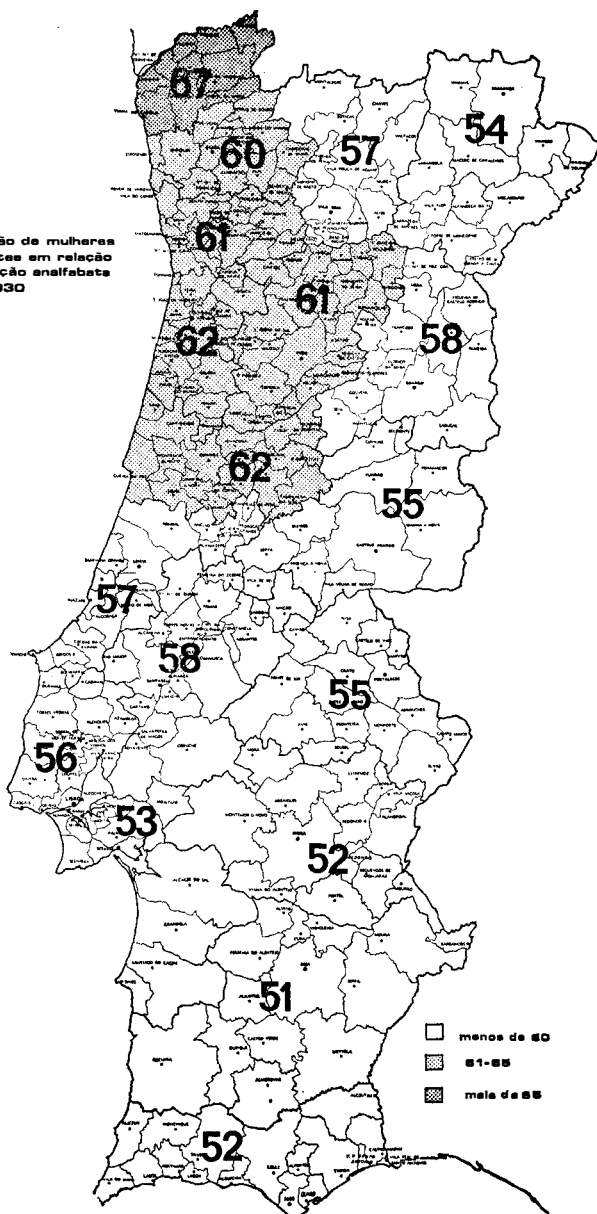
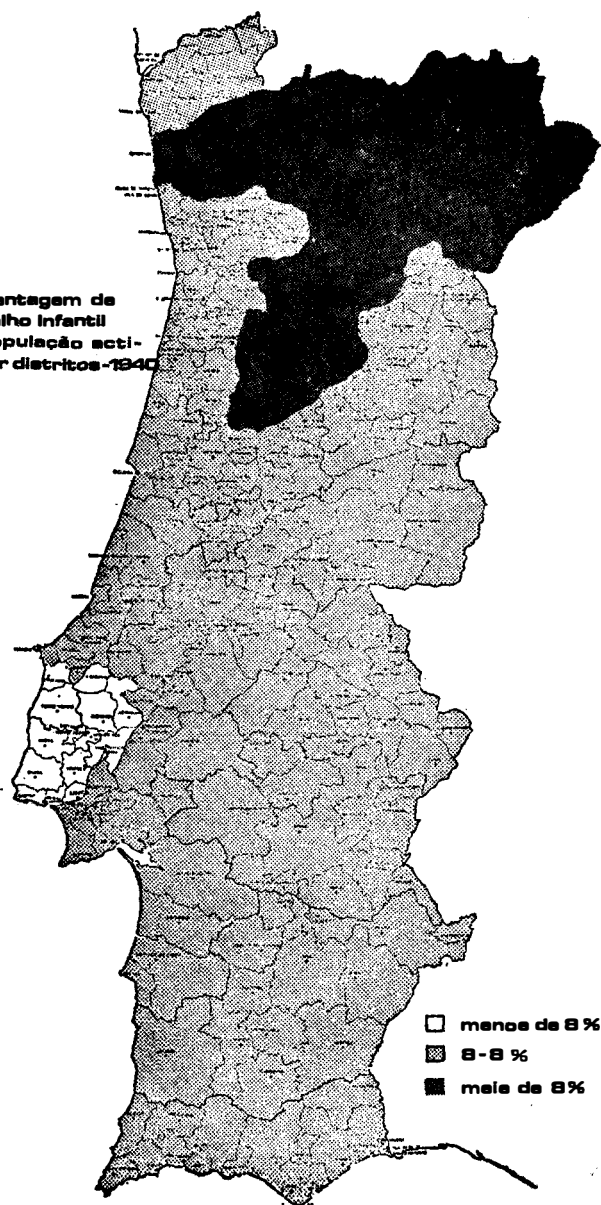
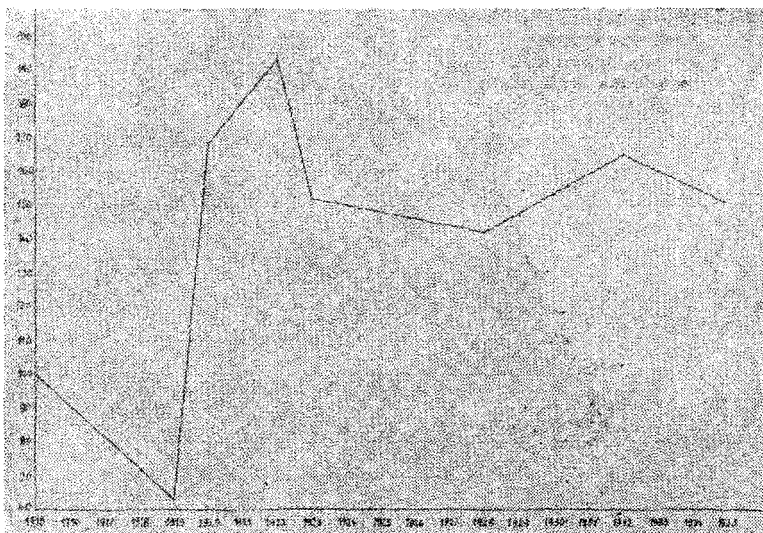
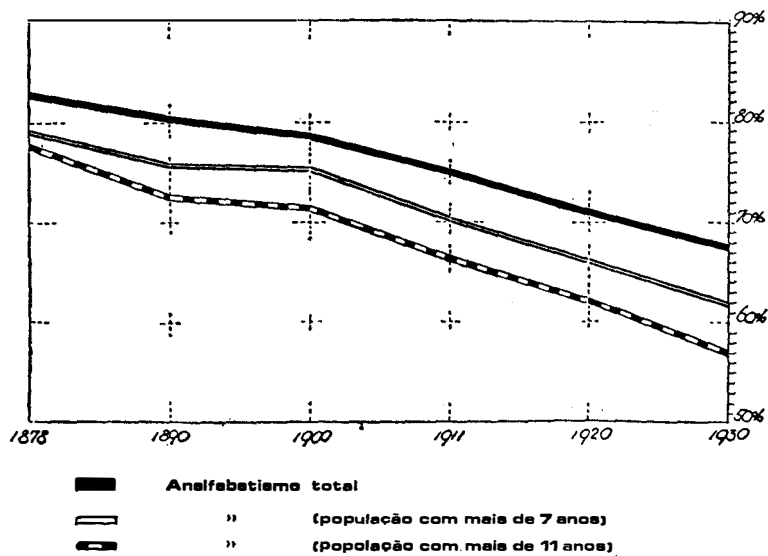
[QUADRO 28]

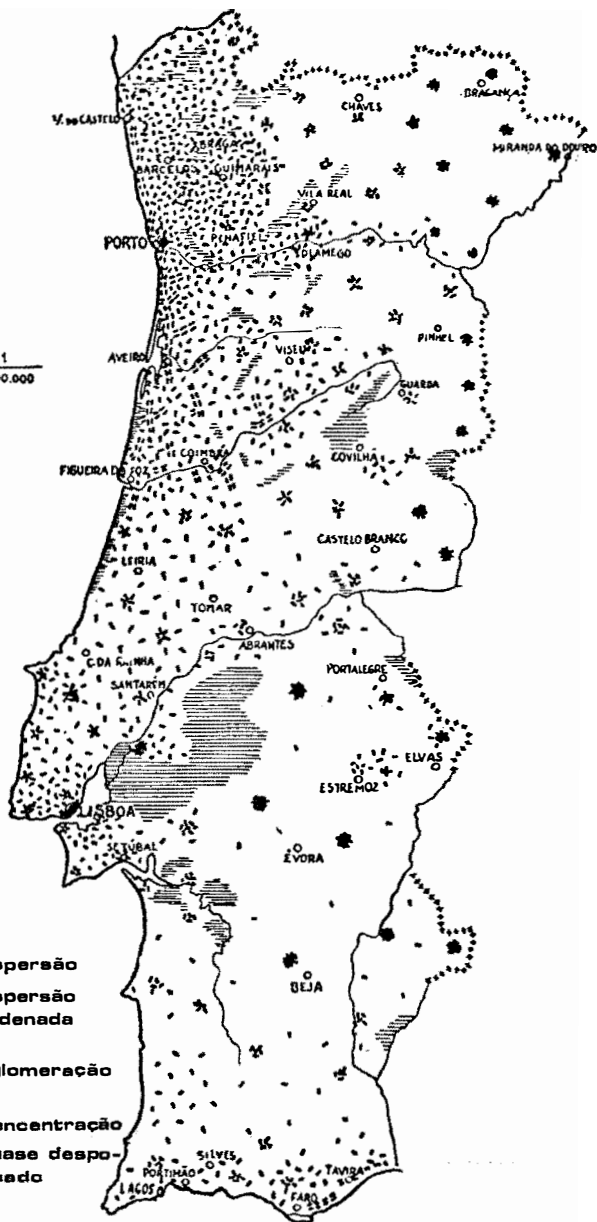
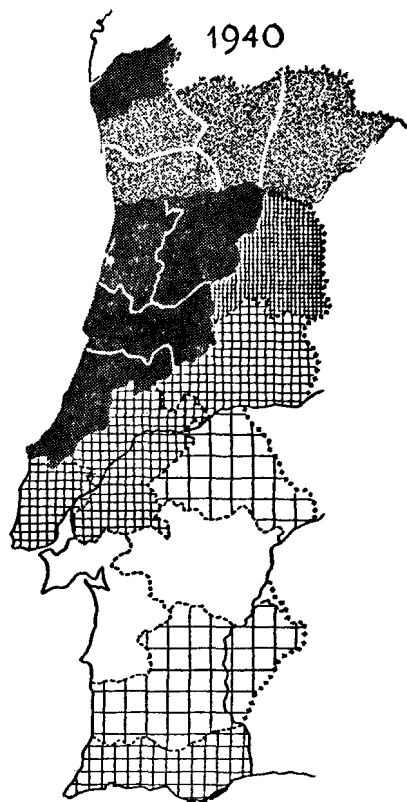
Anos	Despesas com a instrução primária (em contos)	Alunos matriculados (a)	Custo por aluno
1911	1 758	291 800	6$00
1920 (b)	—	—	—
1930	84 180	397 469	212$00
1940	105 345	498 561	211$00

(a) J. S. Sampaio, op. cit., vol. I; A. E. 1931, 1940.

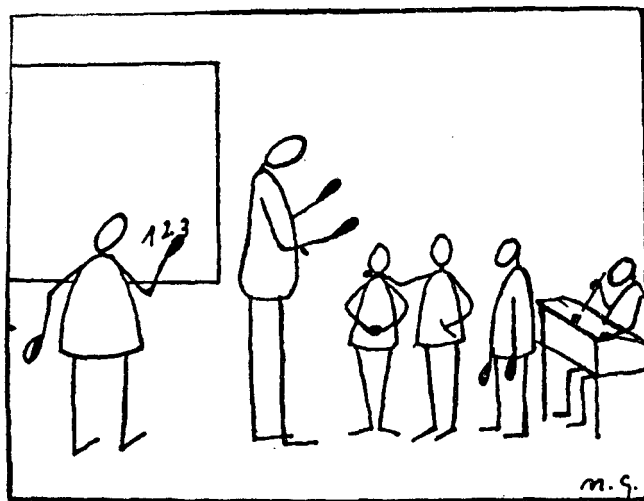
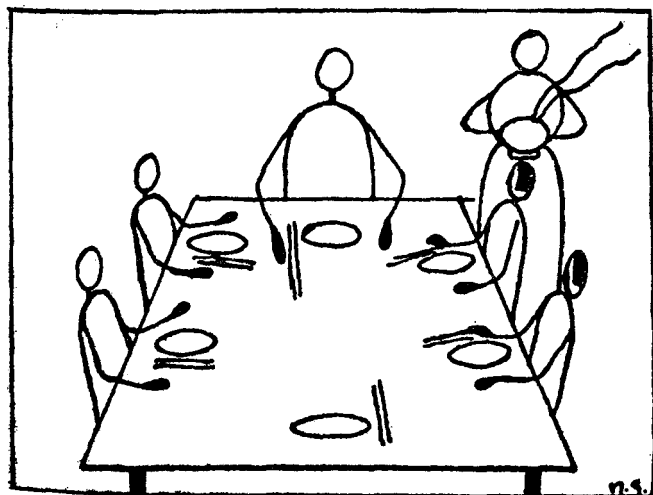
(b) É impossível calcular o custo por aluno para o ano de 1920. Sabemos, no entanto, que foi durante esta década (e devido ao substancial aumento nos salários dos professores) que esse custo subiu.

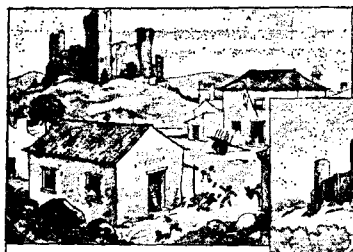
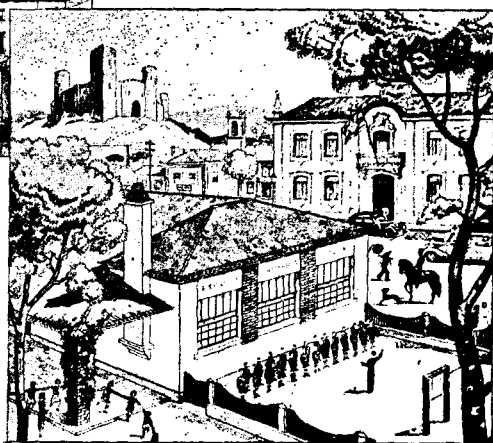
A — Taxas de escolaridade (7 - 13 anos) - 1940

B — Taxas de escolaridade e sexo, por províncias - 1940 (diferenças percentuais)

C — População activa (percentagem de homens na agricultura sobre o total da população activa masculina) - 1940
71 ou mais
51 - 70
31 - 50
menos de 30

D — Número de professores por 1000 crianças (entre os 7 e 13 anos)

E — Taxa de analfabetismo (total) - 1930

F — Proporção de mulheres analfabetas em relação à população analfabeta total - 1930

G — Percentagem de trabalho infantil na população activa por distritos-1940
menos de 6 %
6 - 8 %
mais de 8%

H — Salários reais dos professores primários (1915-1935)

I — Taxas de analfabetismo (1878-1930) [1]

[1] Proposta de Lei de Carneiro Pacheco, E. P., n.º 162, de 2 de Fevereiro de 1937.

J — Tipos de povoamento rural
1
2.500.000
V. do CASTELO
BRAGA
BARCELOS
GUIMARÃIS
CHAVES
BRAGANÇA
MIRANDA DO DOURO
VILA REAL
PORTO
PENAFIEL
LAMEGO
PINHEL
AVEIRO
VISEU
GUARDA
COIMBRA
FIGUEIRA DA FOZ
COVILHÃ
CASTELO BRANCO
LEIRIA
TOMAR
ABRANTES
C. DA RAINHA
SANTARÉM
PORTALEGRE
ELVAS
ESTREMOZ
LISBOA
SETÚBAL
ÉVORA
BEJA
SILVES
PORTIMÃO
LAGOS
FARO
TAVIRA
dispersão
dispersão ordenada
aglomeração
concentração
quase despovoado

1 – menos de 6
2 – 6-20
3 – 20-50
4 – 50-100
5 – 100-150
6 – 150-250
7 – mais de 250

[1] Girão, A. Amorim, *Geografia de Portugal*.

L — A Família, a Escola e a Criança ideais [1]

[1] E.P., n.º 164, de 16 de Fevereiro de 1937.

M — A Família e a Escola em «A Lição de Salazar»[1]

Do abandono dos serviços públicos, e das ruínas, sinais de desordem e de miséria, o Estado Novo, ao mesmo tempo que edifica, faz renascer o património histórico e artístico da Nação.

1 E. P., n.º 181, de 14 de Março de 1938.

BIBLIOGRAFIA

I

GERAL

ARENDT, Hannah, *Totalitarianism,* Nova Iorque, Harcourt, 1966.

ARIES, Philippe, *Centuries of Childhood,* Harmondsworth, Penguin Books, 1962.

BURKE, Edmund, *Reflections on the Revolution in France,* Harmondsworth, Penguin Books, 1969.

ENGELS, Friedrich, *The Condition of the Working Class in England,* Londres, Panther Books, 1969. Trad. port. *A situação da Classe Trabalhadora em Inglaterra,* Lisboa. Ed. Presença, 1975.

FIORI, Giuseppe, *Life of a revolutionary,* Londres, *New Left Review,* 1970.

GERMANI, Gino, «Political Socialization of Youth in Fascist Regimes: Italy and Spain», in HUNTINGTON, Samuel P. e MOORE, Clement H. (orgs.), *Authoritarian Politics in Modern Society,* Nova Iorque, Basic Books, 1970.

GRAMSCI, Antonio, *Selections from the Prison Notebooks,* Londres, Lawrence & Wishart, 1971.

GRAMSCI, Antonio, *Letters from Prison, New Edimburgh Review,* sem data.

HAMMOND, J. L. e Barbara, *The Town Labourer* (1760-1832), Londres, Longmans 1917.

HAMMOND, J. L. e Barbara, *The Skilled Labourer* (1760-1832), Londres, Longmans, 1919.

HOBSBAWM, E. J., *The Age of Revolution* (1789/1848), Nova Iorque, Mentor Books, 1962. Trad. port. *A Era das Revoluções,* Ed. Presença, Lisboa, 1978.

HOBSBAWM, E. J., *Industry and Empire,* Harmondsworth, Penguin Books, 1968. Trad. port. *Indústria e Império* (2 vols.), Lisboa, Ed. Presença, 1978.
HOBSBAWM, E. J., *The Age of Capital* (1848/75), Londres, Weindenfeld and Nicolson, 1975.
JONES, Gareth Stedman, *Outcast London. A study in the Relationship between classes in Victorian England,* Harmondsworth, Peregrine Books 1976.
LASLETT, Peter, *The world we have lost,* Londres, Methuen, 1975. Trad. port., Ed. Cosmos, 1976.
LANDES, David J., *The unbound Prometheus,* Cambridge University Press, 1969.
LICHTEIM, George, *Europe in the Twentieth Century,* Londres, Weidenfeld and Nicolson, 1972.
LINZ, Juan, «From Falange to Movimiento-organizacion: The Spanish Single Party and the Franco regime, 1936/1968», in HUNTINGTON, Samuel P. e MOORE, Clement H. (organizadores), *Authoritarian Politics in Modern Society,* Nova Iorque, Basic Books, 1970.
LYTTELTON, Adrian, *The seizure of power — Fascism in Italy 1919/29,* Londres, Weidenfeld and Nicolson, 1973.
MANHEIM, Karl, *Ideology and Utopia,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1936.
MARGLIN, S., *What do bosses do?,* tese de doutoramento não publicada, Departamento de Economia, Universidade de Harvard, 1971.
MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, *The German Ideology,* Londres, Lawrence and Wishart, 1970. Trad. port., *A Ideologia Alemã,*
MARX, Karl, *Capital,* Londres, Lawrence and Wishart, 1970.
Lisboa, Ed. Presença, 1976.
MARX, Karl, *Critique of the Gotha Programme,* Moscovo, Progress Publishers, 1971.
McCLELLAND, J. S. (org.), *The French Right,* Londres, Jonathan Cape, 1970.
MILIBAND, Ralph, *The State in Capitalist Society,* Londres, Weidenfeld and Nicolson, 1969. Trad. port. *O Estado na Sociedade Capitalista,* Ed. Presença, Lisboa, 1977.
MOORE, Barrington, *Social Origins of Dictatorship and Democracy,* Harmondsworth, Penguin Books, 1969.
NOLTE, Ernst, *Three faces of fascism,* Nova Iorque, Menthor Books, 1969.
PARIS, Robert, *Les origines du fascisme,* Paris, Flammarion, 1968.
PARKIN, Frank, *Inequality and Political Order,* Londres, Mac Gibbon and Kee, 1971.
PAYNE, Stanley G., *Franco's Spain,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1968.
PAYNE, Stanley G., «Spanish fascism in comparative perspective», *Iberian Studies,* vol. II, n.º 1, Primavera 1973.
PLUMB, J. H., «The New World of Children in Eighteenth Century England», *Past and Present,* 67, Maio 1975.

POULANTZAS, Nicos, *Fascisme et dictature,* Paris, Maspero, 1970.
POULANTZAS, Nicos, *Les classes sociales dans le capitalisme d'aujourd'hui,* Paris, Seuil, 1974.
ROSOVSKY, H., «Japan transition to Modern Economic Growth 1868-1885», in ROSOVSKY, H., (org.), *Industrialization in Two Systems,* Nova Iorque, Wiley, 1966.
SHORTER, Edward, *The Making of the Modern Family,* Londres, Collins, 1976.
THOMPSON, E. P., «The peculiarities of the English», *Socialist Register,* 1965.
THOMPSON, E. P., *Whigs and Hunters,* Londres, Allen and Lane, 1975.
THOMPSON, E. P., *The Making of the English Working Class,* Harmondsworth, Penguin Books, 1970.
THOMPSON, E. P., «Modes de domination et révolution en Angleterre», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* 2/3, Junho 1976.
TOGLIATTI, Palmiro, *Lectures on Fascism,* Londres, Lawrence and Wishart, 1976.
WILLIAMS, R., «Base and Superstructure in Marxist cultural theory», *New Left Review,* 1973.
WOLPE, H., «Some problems concerning revolutionary consciousness», *Socialist Register,* 1970.

II

PORTUGAL CONTEMPORÂNEO

I. Fontes primárias

a — Livros e artigos

AMEAL, João, *As directrizes da nova geração,* Lisboa, Lumen, 1925.
AMEAL, João, *No limiar da Idade Nova,* Imprensa da Universidade, Coimbra, 1934.
AMEAL, João, *Construção do Novo Estado,* Porto, Livraria Tavares Martins, 1938.
AMEAL, João *et al., Vinte e dois anos de Governo,* U. N., 1950.
AMEAL, João, *História de Portugal,* Porto, Liv. Tavares Martins, 1968.
AMEAL, João, *Defendamos os valores espirituais no Governo e na Vida,* Coimbra, Comunidade Distrital, s/d.
ANAIS DA REVOLUÇAO NACIONAL (4 vols.) direcção de J. Ameal, Barcelos, Oficinas Artistas Reunidos, 1948.

BRAGA, Luis Almeida, *Posição de António Sardinha,* Lisboa, Ed. Gama, 1943.
CAETANO, Marcelo, *O Município no Estado Novo,* Lisboa, Centro de Estudos Corporativos, 1936.
CAETANO, Marcelo, *Posição actual do Corporativismo português,* Lisboa, Gabinete de Estudos Corporativos do Centro Universitário de Lisboa da Mocidade Portuguesa, 1950.
CAMPOS, Ezequiel de, *O enquadramento geo-económico da população portuguesa através dos séculos,* Lisboa, Ocidente, 1943.
CARQUEJA, Bento, *O Capitalismo moderno em Portugal,* Porto, Lello, 1908.
CARVALHO, António Ribeiro, *Prelúdios duma ditadura,* Lisboa, ed. autor, 1957.
Catecismo da Diocese do Porto, Casa da Boa Imprensa, 1938.
Catecismo ou breve Compêndio da doutrina Cristã para uso das aulas, Nova Edição Melhorada, Lisboa, Parceria A. M. Pereira, 1938.
CEREJEIRA, Manuel Gonçalves, *Catecismo da Primeira Comunhão,* Lisboa, ed. oficial, s/d.
CEREJEIRA, Manuel Gonçalves, *Carta aos Novos,* Coimbra, 1933.
CUNHAL, Álvaro, *A Questão Agrária em Portugal,* Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1968.
CUNHAL, Álvaro, *Radicalismo Pequeno-Burguês de Fachada Socialista,* Lisboa, Editorial Avante, 1974.
CUNHAL, Álvaro, *Rumo à Vitória,* Lisboa, ed. A Opinião, 1974.
DESCAMPS, Paul, *Le Portugal, la vie sociale actuelle,* Paris, Firmin-Didot, 1935.
DIAS, José Nascimento Ferreira, *Linha de Rumo,* Lisboa, Clássica Editora, 1945.
FERRO, António, *Salazar, o homem e a sua obra,* Lisboa, Empresa Nacional de Publicidade, 1933.
FERRO, António, *Salazar, Portugal and her leader,* Londres, Faber and Faber, 1939.
GONÇALVES, Assis, *Intimidades de Salazar, o Homem e a sua época,* Lisboa, Bertrand, 1972.
GONÇALVES, Luis da Cunha, *O Problema da Educação nas suas relações com a Família, o Estado e a Igreja,* Coimbra Editora, 1937.
GONÇALVES, Cansado, *A traição de Salazar,* Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975.
GUEDES, Armando Marques, *Cinco meses no Governo,* Porto, Lello, 1926.
JESUS, Quirino, *Nacionalismo português,* Porto, Empresa Industrial Gráfica, 1932.
LAMADRID, R. S., «Salazar e a Justiça Social», in *Brotéria,* Julho 1938.
LEAL, Francisco da Cunha, *A obra intangível do Dr. Oliveira Salazar,* Lisboa, edição do autor, 1930.

LEAL, Francisco da Cunha, *As minhas memórias,* Lisboa, edição do autor, 1968.
LOURENCO, Pe. José, *Plano de Organização da Catequese Paroquial,* Gráfica de Coimbra, 1946.
LOURENCO, Pe. José, *O Primeiro Livro da Catequese,* Porto, Artes e Letras, 1946.
MEDINA, Ruy, *Corporativismo integral: a família no problema cultural português,* Coimbra, 1951.
MONSARAZ, Alberto, *Cartilha Monárquica,* Lisboa, Soares e Guedes, 1920.
ORTIGÃO, J. Ramalho, *Carta de um velho a um novo,* Lisboa, Ed. Gama, 1947.
OLIVEIRA, César de, *O Socialismo em Portugal 1850/1900,* Porto, Afrontamento, 1973.
PACHECO, António Carneiro, *Portugal Renovado,* Lisboa, Bertrand, 1940.
PERARDI, Giuseppe, *Novo Manual do Catequista,* Lisboa, União Gráfica, 1939.
PEREIRA, Pedro Teotónio, *A batalha do futuro,* Lisboa, Livraria Clássica Editora, 1937.
PEREIRA, Pedro Teotónio, *Memórias,* Lisboa, Verbo, 1972.
PIMENTA, Alfredo, *Nas Vésperas do Estado Novo,* Porto, Livraria Tavares Martins, 1937.
PIMENTA, Alfredo, *O comunismo, inimigo público n.º 1,* Porto, Enciclopédia Portuguesa, 1941.
PYRRAIT, António Maria Amaral, *O trabalho das Mulheres e dos Menores*, Lisboa, Centro de Estudos Corporativos, 1936.
RAPOSO, Hipólito, *Folhas do Meu Cadastro,* Porto, Tip. Pereira e Santos, 1944.
RIBEIRO, Sebastião, *Anotações do Presente,* Lisboa, s/d.
SALAZAR, António, *Discursos* (6 vols.), Coimbra, Coimbra Editora.
TEIXEIRA, Luis, *Perfil de Salazar,* Lisboa, Ed. Autor, 1938.
XAVIER, Alberto, *Memórias da vida Pública,* Lisboa, Livraria Ferin, 1950.

b — Imprensa diária

Batalha (A), Lisboa, 1919-1927 — O jornal diário da C.G.T.
Diário da Manhã, Lisboa, 1931-1970 — O jornal oficial da U.N.
Diário de Notícias, Lisboa, 1865-1977 — Independente conservador.
Novidades (As), Lisboa, 1885-1913; 1923-1974 — O porta-voz da Igreja.
República (A), Lisboa, 1911-1977 — Republicano.
Século (O), Lisboa, 1887-1977 — Pro-governamental, conservador moderado.
Voz (A), Lisboa, 1927-1970 — Católico e monárquico.

c — Imprensa semanal

Batalha (A), Lisboa, 1923-27 — Edição semanal de *A Batalha.*
Protesto (O), Lisboa, 1922-34 — Socialista.
Seara Nova, Lisboa, 1921-1977 — Reformista, Republicano.
Século Ilustrado, Lisboa, 1938-1977 — Suplemento de *O Século.*
Voz do Operário (A), Lisboa, 1879-1929 — O porta-voz dos operários tabaqueiros.

d — Outros:

Anuário Católico de Portugal, Lisboa, 1931-1933.

2. Fontes secundárias

ABECASSIS, Henrique Manzanares, *Inquérito às Rendas e certas características das Habitações da Cidade de Lisboa,* Lisboa, INE, 1950.

ALARCÃO, Alberto, «Êxodo Rural e atracção urbana», *Análise Social,* 7/8, 1964.

ALARCÃO, Jorge, «Subsídios para o estudo dos termos fundamentais da economia portuguesa», *Revista de Economia,* vol. II, fasc. 2, 1949 e vol. III, fasc. 2, 1950.

ALMEIDA, Carlos e BARRETO, António, *Capitalismo e Emigração em Portugal,* Lisboa, Prelo, 1970.

BRANDÃO, Raul, *Vale de Josafat,* Lisboa, Seara Nova, 1933.

CABRAL, Manuel Villaverde, *Materiais para a História da Questão Agrária em Portugal — séc. XIX e XX,* Porto, Inova, 1974.

CABRAL, Manuel Villaverde, *O Desenvolvimento do Capitalismo em Portugal no séc. XIX,* Porto, A Regra do Jogo, 1976.

CAMPINOS, Jorge, *A Ditadura militar 1926/33,* Lisboa, Dom Quixote, 1975.

CAMPINOS, Jorge, *Ideologia Política do Estado Salazarista,* Lisboa, Portugália, 1975.

CASTRO, Armando, *A Revolução Industrial em Portugal no séc. XIX,* Lisboa, Dom Quixote, 1971.

CASTRO, Armando, «Capitalismo (Na Idade Contemporânea)», *Dicionário de História de Portugal,* I., pp. 468/471, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1963.

CASTRO, Armando, «Indústria (Na Época Contemporânea)», *Dicionário de História de Portugal,* vol. II, pp. 535/9, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1965.

CASTRO, Armando, *A Economia Portuguesa do Séc. XX* (1900-1925), Lisboa, Edições 70, 1973.

COSTA, Ramiro da, *O Desenvolvimento do Capitalismo em Portugal,* Lisboa, Assírio e Alvim, 1975.

CUTILEIRO, José, *A Portuguese Rural Society,* Oxford University Press, 1971 (tradução portuguesa, *Ricos e Pobres no Alentejo,* Lisboa, Sá da Costa, 1977).

FIGUEIREDO, António, *Portugal: fifty years of Dictatorship,* Penguin, 1975 (tradução portuguesa, *Portugal — 50 Anos de Ditadura,* Lisboa, Publicações Dom Quixote).

GIRÃO, A. de Amorim, *Geografia de Portugal,* Porto, Portucalense, 1960.

Inquérito Alimentar entre os operários da fábrica de louça de Sacavém, Lisboa, Ministério do Interior (Direcção Geral de Saúde), 1949.

LUCENA, Manuel de, *A evolução do sistema corporativo português,* Lisboa, Perspectivas e Realidades, 1976.

MARQUES, A.H. de Oliveira, *A Primeira República Portuguesa,* Lisboa, Livros Horizonte, 1970.

MARQUES, A. H. de Oliveira, «The Portuguese 1920's; a general survey», *Iberian Studies,* vol. II, n.º 1, Primavera 1973.

MARQUES, A. H. de Oliveira, *História da 1.ª República. As Estruturas de Base,* Lisboa, Iniciativas Editoriais, s/d.

MARQUES, A. H. de Oliveira, *História de Portugal* (2 vols.), Lisboa, Palas Editores, 1973.

MARTINS, António Viana, *Da 1.ª República ao Estado Novo,* Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1976.

MARTINS, Hermínio, «Portugal», in Woolf, Stuart (orgs.), *European Fascism,* Londres, Weidenfeld and Nicolson, 1968.

MARTINS, Joaquim Pedro Oliveira, *História de Portugal,* Lisboa, Guimarães Editores.

MARTINS, Joaquim Pedro Oliveira, *Portugal Contemporâneo,* Lisboa, Guimarães Editores.

MEDEIROS, Fernando de, «Capitalismo e pré-capitalismo nos campos em Portugal», *Análise Social,* n.º 46, 1976.

MEDEIROS, Fernando de, *A Sociedade e a Economia Portuguesas nas Origens do Salazarismo,* Porto, Regra do Jogo, 1978.

NUNES, Adérito Sedas, *Situação e problemas do corporativismo,* Lisboa, Gabinete de Estudos Corporativos do Centro Universitário da Mocidade Portuguesa, 1954.

NUNES, Adérito Sedas, *Sociologia e Ideologia do Desenvolvimento,* Lisboa, Moraes, 1969.

OLIVEIRA, Maria João Cadete e PEREIRA, Raúl da Silva, «Envelhecimento e vitalidade da população portuguesa: uma análise distrital», *Análise Social,* n.º 17, 1967.

PAIS, José Machado *et alia,* «O fascismo nos campos em Portugal: a 'Campanha do Trigo'», *Análise Social,* n.º 46, 1976.

PEREIRA, José Pacheco, *As Lutas Operárias contra a Carestia de Vida em Portugal,* Porto, Portucalense, 1971.

PEREIRA, Miriam Halpern, *Livre Câmbio e Desenvolvimento Económico,* Lisboa, Cosmos, 1971.

PEREIRA, Miriam Halpern, «Niveaux de consommation et niveaux de vie au Portugal (1874-1922)», *Annales,* 2/3, 1975.

QUINTELA, João G. P., *Para a História do Movimento Comunista em Portugal: 1 — A Construção do Partido (1919/29),* Porto Afrontamento, 1976.

SÁ, Victor de, *Perspectivas do séc XIX,* Lisboa, Portugália, 1964.

SÁ, Victor de, *A Crise do liberalismo e as Primeiras Manifestações das Ideias Socialistas em Portugal (1820-1852),* Lisboa, Seara Nova, 1969.

SANTOS, Mário Cardoso, «Estrutura e Evolução da população activa em Portugal», Lisboa, *Análise Social,* n.º 12, 1965

SARAIVA, António José, «Júlio Dinis», in *Para a História da Cultura em Portugal,* vol. II, Lisboa, Publicações Europa América, 1961.

SCHMITTER, Philippe, *Corporativist interest representation and public-policy making in Portugal,* Annual Meeting of the American Political Science Association, 1972.

SERRÃO, Joel, *Emigração Portuguesa,* Lisboa, Livros Horizonte, s/d.

SERRÃO, Joel, *Temas Oitocentistas,* II, Lisboa, Portugália Editora, 1962.

SERRÃO, Joel, «Emigração», in *Dicionário de História de Portugal,* II, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1965.

SERRÃO, Joel, «Povo (Na época contemporânea)», in *Dicionário de História de Portugal,* vol. III, pp. 458-469, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1968.

SOUSA, Carlos Salazar de, *A Luta Contra a Mortalidade Infantil,* Lisboa, 1931.

TENGARRINHA, José, *História da Imprensa Periódica Portuguesa,* Lisboa, Portugália, 1965.

VALE, António Almiro, *A robustez da criança rural em idade escolar,* Coimbra, Coimbra Editora, 1936.

VALENTE, Vasco Pulido, «Ramalho Ortigão e a Crise do Estado em Portugal», *O Tempo e o Modo,* n.ºˢ 47-48, 1967.

VALENTE, Vasco Pulido, *A Sociedade, o Estado e a História na obra de António Vieira,* Sonderdruch aus Portugiesische Forschungen der Gorresgesellschaft, 1968.

VALENTE, Vasco Pulido, «Estudos sobre Sidónio Pais», *O Tempo e o Modo,* n.ºˢ 60-61 e n.ºˢ 62-3, 1968.

VALENTE, Vasco Pulido, *O poder e o povo,* Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1976.

WIARDA, Howardj, «The Portuguese corporative system: basic structures and current functions», *Iberian Studies,* vol. II, n.º 2, Outono 1973.

III

EDUCAÇÃO (GERAL)

ALTHUSSER, Louis, «Ideology and Ideological State Apparatuses», in COSIN, B. R., *Education: Structure and Society*, Harmondsworth, Penguin Books, 1972. Trad. port. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, Lisboa, Ed. Presença, 1974.

ANDERSON, R. D., *Education in France 1848/70*, Oxford, Clarendon Press, 1975.

BANKS, Olive, *The Sociology of Education*, Londres, Batsford, 1968.

BAYLIN, Bernard, *Education in the forming of American Society*, Nova Iorque, Vintage Books, 1960.

BAUDELOT, Christian et ESTABLET, Roger, *L'école Capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.

BERNSTEIN, Basil, *Class, Codes and control* (vol. I). Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude, *Les Héritiers, Les Étudiants et la Culture*, Paris, Ed. Minuit, 1964.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude, *La Réproduction. Éléments pour une théorie du système d'Enseignement*, Paris, Ed. Minuit, 1965.

BOURDIEU, Pierre, «L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie*, VII, 1966.

BOURDIEU, Pierre, «Champ intellectuel et projet créateur», *Les temps modernes, 246*, Novembro 1966.

BOURDIEU, Pierre, «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée», *Revue Internationale des Sciences Sociales*, XIX, 3, 1967.

BOURDIEU, Pierre, «Reproduction culturelle et reproduction sociale», *Information sur les Sciences Sociales*, X, 2, 1970.

BOURDIEU, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 1972.

BOWLES, Samuel. «Schooling and inequality from generation to generation», *Harvard Institute of Economic Research Papers*, 1971.

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert, *Schooling in Capitalist America*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1976.

CHERKAOUI, M., «Socialisation et conflict: les systèmes educatifs et leur histoire selon Durkheim», *Revue française de sociologie*, XVII, 2, Abril-Junho 1976.

CIPOLLA, Carlo M., *Literacy and Development in the West*, Harmondsworth, Penguin, 1969.

COLLINS, R., «Functions and Conflict Theories of educational stratification», *American Sociological Review*, 36, 1971.

COOLS, R., «Oh Happy English children: Coal, Class and Education in the North East», *Past and Present,* 73, Novembro 1976.

CREMIN, Laurence, *The transformation of the school (Progressivism in American Education) 1876-1957,* Nova Iorque, Alfred A. Knof, 1961.

CURLE, Adam, *Educational strategy for Developing Societies,* Londres, Tavistock Publications, 1963.

DORE, R.P., *Education in Tokugawa Japan,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1965.

DURKHEIM, Emile, *L'évolution pédagogique en France,* Paris, P.U.F., 1969.

FOSTER, Philipe, *Education and social change in Ghana,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1965.

FREIRE, Paulo, *Pedagogy of the Opressed,* Harmondsworth, Penguin Books, 1972. Edição port. *Pedagogia do Oprimido,* Porto, Afrontamento, 1972.

FISHLOW, A., «The American Common School Revival: fact or fancy», in ROSOVSKY (org.), *Industrialization in Two Systems,* Nova Iorque, Wiley, 1966.

GLASS, D.V., «Education and social change in Modern England» in HALSEY, A.H. *et al.* (org.) *Education, Economy and Society,* Londres, Collier-Macmillan, 1961.

GOLDSTROM, J.M., *The Social content of Education 1808/70,* Irish University Press, 1972.

JOHNSON, R., «Notes on the schooling of the English working class (1780-1850)», in *Schooling and Capitalism,* in DALE *et alia* (orgs.), Londres, Routledge e Kegan Paul, 1976.

KARABEL, J. e HALSEY, A. H., *Power and Ideology in Education,* Nova Iorque, Oxford University Press, 1977.

KATZ, Michael B., *The irony of early school reform, Educational innovation in Mid — Nineteenth Century Massachusetts,* Boston, Beacon Press, 1968.

LAWSON, John e SILVER, Harold, *A Social History of Education in England,* Londres, Methuen, 1973.

LOWNDES, G.A.N., *The Silent Social Revolution (1895-1965),* Oxford University Press, 1969.

LUKES, S., *Émile Durkheim, his life and work,* Londres, Allen Lane, 1973.

McCLELLAND, David, *The Achieving Society,* Londres, Collier-Macmillan, 1961.

MIDDLETON, Nigel and WEITZMAN, Sophia, *A place for everyone,* Londres, Victor Gollancz, 1976.

MITCHEL, G. Duncan, «Education, Ideology and Social Change in England», in ZOLLSCHAN, G.K. e HIRSCH, W. (org.), *Explorations in Social Change,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1964.

MUSGRAVE, P.W., «A Model of the Analysis of the Development of the English Educational System from 1860», in MUSGRAVE, P. W. (org.), *Sociology, History and Education,* Londres, Methuen, 1970.

MUSGRAVE, P.W., *Society and Education in England since 1800,* Londres, Methuen, 1968.

PARSONS, Talcott, «The school class as a social system: some of its functions in American Society», in HALSEY, A.H. *et alia* (orgs.), *Education, Economy and Society,* Londres, Collier-Macmillan, 1961.

PINTO, José Madureira, *Ideologias: inventário crítico de um conceito,* Lisboa, GIS — Presença, 1978.

SAMUEL, R.H. e THOMAS, R.H., *Education and Society in Modern Germany,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1949.

SILVER, H., *The concept of Popular Education,* Londres, Mac Gibon and Kee, 1965.

SMITH Frank, *A History of English Elementary Education 1760--1900,* Londres, University of London Press. 1931.

STONE, Lawrence, «Japan and England: A Comparative Study», in MUSGRAVE, P.W. (org.), *Sociology, History and Education,* Londres, Methuen, 1970.

STURT, Mary, *The Education of the People,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1967.

THABAULT, Roger, *Education and Change in a Village Comunity, 1848/1914,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971.

TROPP, Asher, *The School Teachers,* Londres, Heinemann, 1957.

VAUGHAN, Michalina e ARCHER, Margaret, *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789-1848,* Cambridge University Press, 1971.

WELTER, Rush, *Popular Education and Democratic Thought in America,* Nova Iorque, Columbia University Press, 1962.

IV

EDUCAÇÃO POPULAR EM PORTUGAL (GERAL)

I. Fontes primárias

COELHO, Adolpho, *Cultura e Analfabetismo,* Porto, Renascença Portuguesa, 1916.

COELHO, Trindade, *Manual Político do Cidadão Português,* Porto, 1908.

DEUS, João de, *Guia Prático da Cartilha Maternal,* Lisboa, Imprensa Nacional, 1918 (4.ª edição).

MACEDO, António Augusto Ferreira de, *A Educação do Povo,* Lisboa, Seara Nova, 1945.
SÉRGIO. António, *Sobre Educação Primária e Infantil,* Lisboa, Inquérito, s/d.

2. Fontes secundárias

FERNANDES, Rogério, *Ensino: sector em crise,* Lisboa, Prelo Editora, 1967.
GRÁCIO, Rui, «Ensino Primário e Analfabetismo», in *Dicionário de História de Portugal,* II, pp. 48-53, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1965.
PELICO, Sílvio (Filho), *História da instrução popular em Portugal,* Lisboa, Empresa Internacional Editora, 1923.
SAMPAIO, José Salvado, *O Ensino Primário em Portugal 1911-1969* — (1911-1926) Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1975.
VALENTE, Vasco Pulido, *O Estado Liberal e o Ensino; os Liceus Portugueses (1834/1930),* Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 1973.
VALENTE, Vasco Pulido, *Uma Educação Burguesa,* Lisboa, Livros Horizonte, 1973.

V

EDUCAÇÃO POPULAR DE 1926-1939

1. Fontes primárias

a — Publicações oficiais

Censo, Lisboa, I.N.E.
Anuário Estatístico, Lisboa, I.N.E.
Estatísticas da Educação, Lisboa, I.N.E.
Orçamento Geral do Estado, Lisboa, Imprensa Nacional.
Legislação Portuguesa, Lisboa, Imprensa Nacional.
Diário das Sessões, Lisboa, Assembleia Nacional.
Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública, Lisboa, Imprensa Nacional.

b — Legislação sobre instrução primária

Geral

L. 1.880 — 8. 6.26
D. 11.795 — 26. 6.26
D. 12.514 — 18.10.26
D. 12.706 — 17. 9.26
D. 12.854 — 17.12.26
D. 13.619 — 17. 5.27
D. 13.791 — 17. 6.27
D. 14.417 — 12.10.27
D. 14.463 — 7.10.27
P. 6.060 — 18.10.27
D. 14.900 — 16. 1.28
P. 5.165 — 16. 1.28
D. 15.032 — 15. 2.28
D. 15.088 — 23. 2.28
D. 15.453 — 8. 5.28
D. 15.886 — 21. 8.28
D. 15.887 — 21. 8.28
D. 15.977 — 24. 9.28
D. 16.025 — 12 10.28
D. 16.077 — 26.10.28
D. 16.381 — 9. 1.29
D. 16.448 — 30. 1.29
D. 16.481 — 8. 2.29
D. 16.730 — 13. 4.29
D. 16.826 — 8. 4.29
D. 16.836 — 4. 5.29
D. 17.974 — 21. 2.30
D. 18.113 — 20. 3.30
D. 18.140 — 22. 3.30
D. 18.141 — 22. 3.30
D. 18.433 — 6. 6.30
D. 18.462 — 14. 6.30
D. 18.664 — 24. 7.30
D. 18.724 — 5. 8.30
L. 1.969 — 20. 5.38
P. 9.015 — 11. 6.38
D.-L. 29.807 — 5. 8.39
D. 30.316 — 14. 3.40
D.-L. 30.660 — 20. 8.40
D.-L. 30.951 — 10.12.40
D.-L. 31.908 — 9. 3.42
D.-L. 32.241 — 5. 9.42
D.-L. 32.243 — 5. 9.42
D. 32.629 — 16. 1.43
D.-L. 32.641 — 23. 1.43
D. 18.819 — 5. 9.30
D. 20.181 — 24. 7.31
D. 20.274 — 31. 8.31
D. 20.352 — 15. 8.31
D. 20.397 — 17.10.31
D. 20.435 — 20.10.31
D. 20.541 — 21.11.31
D. 20.573 — 27.11.31
D. 20.604 — 30.11.31
D. 20.637 — 19.12.31
D. 20.859 — 4. 2.32
D. 20.889 — 12. 2.32
D. 21.014 — 19. 3.32
D. 21.401 — 1. 6.32
D. 21.681 — 15. 9.32
D. 21.712 — 19. 9.32
D. 21.896 — 22.11.32
D. 22.040 — 20.12.32
D. 22.369 — 30. 3.33
D.-L. 22.751 — 28. 6.33
D.-L. 22.777 — 29. 6.33
D.-L. 23.156 — 21.10.33
D.-L. 24.476 — 8. 9.34
D.-L. 25.317 — 13. 5.35
L. 1.901 — 21. 5.35
L. 1.917 — 25. 5.35
L. 1.918 — 27. 5.35
D.-L. 25.461 — 5. 6.35
D. 25.797 — 28. 8.35
L. 1.941 — 11. 4.36
D.-L. 26.611 — 19. 5.36
D. 26.893 — 15. 8.36
D.-L. 27.279 — 24.11.36
D. 27.603 — 29. 3.37
P. 8.731 — 4. 6.37
D. 27.882 — 21. 7.37
D.-L. 28.081 — 9.10.37
D.-L. 33.160 — 21.10.43
D. 33.681 — 30. 5.44
D.-L. 35.070 — 26.10.45
D.-L. 35.769 — 27. 7.46
D.-L. 36.147 — 5. 2.47
D.-L. 36.384 — 28. 6.47
D.-L. 36.839 — 19. 4.48

D. 32.663 — 11. 2.43
D.-L. 33.019 — 1. 9.43
D.-L. 38.318 — 26. 6.51
D.-L. 38.968 — 27.10.52
D.-L. 37.079 — 30. 9.48
D.-L. 37.568 — 28. 9.49
D. 38.969 — 27.10.52
D.-L. 40.011 — 30.12.54

Formação de professores

D. 13.792 — 17. 6.27
D. 15.365 — 12. 4.28
D. 15.620 — 26. 6.28
D. 16.037 — 15.10.28
D. 17.042 — 27. 6.29
D. 17.044 — 27. 6.29
D. 17.046 — 28. 6.29
D. 18.646 — 19. 7.30
D. 18.863 — 17. 9.30
D. 18.864 — 17. 9.30
D. 20.254 — 25. 8.31
D. 20.297 — 1. 9.31
D. 20.406 — 20.10.31
D. 21.695 — 19. 9.32
D.-L. 22.720 — 22. 6.33
D. 22.879 — 25. 7.33
D. 23.197 — 2.11.33
D. 23.735 — 3. 4.34
D. 24.817 — 27.12.34
D. 25.311 — 10. 5.35
D. 25.818 — 4. 9.35
D. 27.279 — 24.11.36
P. 8.738 — 15. 6.37
D. 30.951 — 10.12.40
D. 30.968 — 14.12.40
D. 32.629 — 16. 1.43

Inspecção

D. 6.137 — 29. 9.19
D. 12.706 — 17. 9.26
D. 12.854 — 17.12.26
D. 13.863 — 29. 6.27
D. 14.474 — 20.10.27
D. 16.024 — 10.10.28
D. 17.011 — 22. 6.29
D. 17.926 — 4. 2.30
D. 18.347 — 17. 5.30
D. 18.462 — 14. 6.30
D. 19.141 — 19.12.30
D. 22.369 — 30. 3.33
D. 27.279 — 24.11.36

Administração

D. 10.532 — 11. 2.25
D. 12.514 — 18.10.26
D. 15.887 — 21. 8.28
D. 20.181 — 24. 7.31
D. 22.369 — 30. 3.33

Professores

D. 11.944 — 27. 7.26
D. 12.425 — 2.10.26
D. 12.535 — 23.10.26
D. 13.619 — 17 5.27
D. 14.115 — 6. 8.27
D. 14.299 — 19. 9.27
D. 14.412 — 10.10.27
D. 17.503 — 14.10.29
D. 17.754 — 12.12.29
D. 17.983 — 19. 2.30
D. 18.313 — 12. 5.30
D. 18.347 — 17. 5.30
D. 18.819 — 5. 9.30
D. 18.934 — 4.10.30

D. 14.653 — 30.11.27
D. 14.767 — 20.12.27
D. 14.987 — 30. 1.28
D. 16.353 — 12. 1.29
D. 16.361 — 9. 1.29
D. 16.409 — 23. 1.29
D. 16.423 — 25. 1.29
D. 16.802 — 1. 3.29
D. 16.942 — 3. 6.29
D. 17.010 — 22. 6.29
D. 17.043 — 27. 6.29
P. 6.404 — 30. 9.29
D. 18.984 — 30.10.30
D. 19.531 — 31. 3.31
D. 19.794 — 29. 5.31
P. 7.436 — 17.10.32
D.-L. 25.317 — 13. 5.35
L. 1.901 — 21. 5.35
D.-L. 27.003 — 14. 9.36

Exames

D. 13.619 — 17. 5.27
D. 14.899 — 16. 1.28
P. 5.240 — 8. 3.28
D. 15.600 — 20. 6.28
D. 16.977 — 18. 6.29
D. 17.130 — 15. 7.29
D. 18.413 — 2. 6.30
D. 20.001 — 3. 7.31
D. 20.080 — 17. 7.31
D. 27.735 — 27. 5.37

Frequência escolar

D. 16.782 — 17.04.29
D.-L. 27.851 — 13. 7.37
D.-L. 28.331 — 29.12.37
D.-L. 29.980 — 17.10.39
D.-L. 31.650 — 19.11.41

Assistência

D. 15.032 — 15. 2.29
D. 20.181 — 24. 7.31
D. 20.541 — 21.11.31
D.-L. 28.081 — 9.10.37
P. 9.389 — 30.11.39
P. 9.433 — 15. 1.40
D.-L. 31.433 — 29. 7.41

Edifícios escolares

D. 10.532 — 11. 2.25
D. 12.094 — 6. 8.26
D. 13.337 — 25. 3.27
D. 16.552 — 1. 3.29
D. 18.313 — 12. 5.30
D. 18.433 — 6. 6.30
D. 18.592 — 31. 5.30
D. 25.305 — 9. 5.35
D.-L. 29.011 — 19. 9.38
D.-L. 35.769 — 27. 7.46

Escolas particulares

D. 20.613 — 5.12.31

c — Livros e artigos

CARDOSO, Tomás Lopes, *O castigo corporal perante a pedagogia e o direito português,* Porto, Editora Educação Nacional, 1942.
Congresso da União Nacional (I), Lisboa, Sociedade Nacional de Tipografia, 1934.
DUARTE, Carvalhão, «Apontamentos para uma Reforma da Instrução Primária», *O Diabo,* n.º 8 (19-8-34) e n.º 11 (9-9-34).
DURÃO, António, «A educação da juventude como direito e função da família», *Brotéria,* Junho/Julho 1938.
FERNANDES, Manuel, *A Minha Escola,* Lisboa, Livraria Nacional, sem data.
HIGGINS, Michael e WINTON, Charles, *Survey of Education in Portugal,* Londres, Allen and Unwin, 1942.
LEÇA, Riba, «A reforma do ensino primário», *Brotéria,* Março 1938.
LIMA, Augusto César Pires, *O Papel do Professor de Instrução Primária,* Porto, 1942.
MACEDO, Henrique Veiga, *Grandes e Pequenos Problemas da Educação Primária Portuguesa,* Lisboa, Campanha Nacional de Educação de Adultos, M. E. N., 1953.
PACHECO, António Carneiro, *Portugal Renovado,* Lisboa, 1940.
PARDAL, Judite Maria, *Disciplina escolar — Castigos Corporais,* Castelo Branco, Tip. Semedo, 1956.
PINTO, Luís Filipe Leite, *O Acesso à Cultura: o Problema do Analfabetismo,* Lisboa, U. N., 1949.
RAMOS, Gustavo Cordeiro, *Os fundamentos éticos da Escola no Estado Novo,* Lisboa, Gabinete de Estudos Corporativos, 1936.
SALQUEIRO, P.e Trindade, *O papel da vontade na Educação,* Coimbra, Casa do Castelo, 1933.
SILVA, João Serras, *Educação Nacional,* Coimbra, Coimbra Editora, 1938.
SILVA, João Serras, *Questões de Educação,* Porto, Editora Ibérica, 1949.
SILVA, João Serras, *Ideias Fundamentais sobre a Escola Primária,* Coimbra, Coimbra Editora, 1952.
TAMAGNINI, Eusébio, *Alguns Aspectos do Problema Escolar Português,* Coimbra, Biblioteca da Universidade, 1936.

d — Revistas sobre educação

Acção Escolar, Porto, 1930/1.
Educação, Lisboa, 1913; 1918.
Educação Nacional (A), Porto, 1896-1919; 1927-37.
Educação Social (A), Lisboa, 1924.
Educador (O), Lisboa, 1933-35.
Ensino Primário (O), Lisboa, 1930/2.
Escola Moderna, Braga, 1921-34.
Escola Nova, Coimbra, 1924.
Escola Portuguesa, Lisboa, 1934-74 — Boletim Oficial da Direcção-Geral do Ensino Primário.

Escola Primária (A), Lisboa, 1927-30; 1932-1940; 1949.
Federação Escolar (A), Porto, 1909-20-37. Devido à sua suspensão, foi depois publicada sob os seguintes títulos: *A Tribuna Escolar* (1927); *A Tribuna da Federação* (1927); *A Federação* (1927); *A Escola* (1928); e, mais uma vez, *A Federação Escolar* a partir de Julho de 1928.
Professor Primário (O), Lisboa, 1918-30 — O Semanário da União do Professorado Primário.
Revista Escolar, Lisboa, 1921-35 — Uma publicação do grupo da *Seara Nova*.

e — Revistas infantis

Alma Infantil, Paião, 1931/2.
Cantinho Infantil (O), Vila Real, 1936.
Grito da Criança (O), Ervedal, 1930/4.
Infantil (O), Sesimbra, 1931/3.
Mensageiro Escolar (O), Azaruja, 1931/4.
Nossa Escola (A), Foz do Douro, 1935.

f — Manuais de leitura

DEUS, João de, *Cartilha Maternal* (1.ª e 2.ª partes), Lisboa, Portugal/Brasil, 1927.
FIGUEIRINHAS, António, *A. B. C.*, Porto, Editora Educação Nacional, 1939 (2.ª edição).
GRAÇA, José Nunes, *Leituras escolares para a 2.ª classe*, Lisboa, Parceria A. M. Pereira, 1922.
GRAÇA, José Nunes, *Leituras Escolares para a 3.ª Classe*, Lisboa, Parceria A. M. Pereira, 1922.
GRAVE, João José, *Livro da 2.ª classe*, Porto, Chardron, 1929.
GRAVE, João José, *Livro de Leitura para a 4.ª Classe*, Porto, Lello, 1929.
GRAVE, João José, *Livro de Leitura para a 3.ª Classe*, Porto, Lello, 1930.
GRAVE, João José *et alia*, *Livro da Primeira Classe*, Porto, Chardron, 1930.
GASPAR, Joaquim, *O Livro de Leitura* (4.ª classe), Lisboa, Livraria Rodrigues, 1968 (6.ª edição).
O Livro da Primeira Classe, Porto, Figueirinhas, 1958 (8.ª edição).
O Livro da Segunda Classe, Papelaria Fernandes, 1944 (1.ª edição).
O Livro de Leitura da Terceira Classe, Lisboa, Empresa Nacional de Publicidade, 1958 (4.ª edição).
OLIVEIRA, Augusto Gomes, *Primeiro Livro da Infância*, Porto, Domingos Barreira, 1939 (12.ª edição).
OLIVEIRA, Filipe, *Leituras da 2.ª Classe*, Lisboa, Francisco Franco, 1922.
OLIVEIRA, Filipe, *Leituras da 3.ª Classe*, Lisboa, Francisco Franco, 1922.
OSÓRIO, Ana de Castro, *Lendo e Aprendendo*, Lisboa, Lusitana, 1922 (2.ª edição).

PIMENTA, Romeu e EVANGELISTA, Domingos, *Livro de Leitura para a 4.ª Classe,* Porto, A. Figueirinhas, 1933.
PIMENTA, Romeu e EVANGELISTA, Domingos, *Livro de Leitura para a 1.ª Classe,* Porto, Educação Nacional, 1937.
SANTOS, António Francisco *et alia, Leituras (4.ª e 5.ª Classes),* Lisboa, Aillaud e Bertrand, s/d.
SANTOS, José Maria e ABREU, Carlos P., *O Meu Livro de Leitura* (2.ª classe), Coimbra, Coimbra Editora, 1941.
SANTOS, Virgílio, *Leituras para a 2.ª Classe,* Lisboa, Aillaud e Bertrand, 1922.
SERRA, Alfredo, *Ensino Inicial de Leitura, Escrita e Contas,* Porto, Civilização, 1918.
SUBTIL, Manuel *et alia, Leituras para a 1.ª Classe,* Lisboa, Sá da Costa, 1935 (7.ª edição).
SUBTIL, Manuel *et alia, Leituras para a 2.ª Classe,* Lisboa, Sá da Costa, 1937.
TOMAZ, Joaquim *et alia, Finalmente...,* Lisboa, Francisco Franco, 1936-7.

g — Outros

FRANCO, Chagas, *História de Portugal,* Lisboa, Francisco Franco, sem data.
GUIMARÃES, Acácio e MESQUITA, Marcelino, *Primeiras Lições de História de Portugal,* Lisboa, Francisco Franco, 1926.
Moral e Educação Cívica, Porto, A. Figueirinhas, 1928.
Moral e Educação Cívica, Porto, Série Escolar Educação, 1933.
MORENO, Augusto César, *Moral e Educação Cívica,* Porto, Editora Educação Nacional, 1933.

h — Cadernos de exercícios

CABRAL, Alfredo, *Pontos Modelo para a 3.ª Classe,* Lisboa, Tip. Mendonça, 1948.
CHORÃO, José Reis, *Caderno de Redacção para a 3.ª Classe,* Porto, Editora Educação Nacional, 1943.

i — Memórias de professores primários

BERNARDO, Manuel, *Memórias de um Educador,* Viana, Tipografia Gutenberg, 1940.
DÓRIA, Joaquim, *A Vida dum Professor Primário,* Lisboa, Ed. Gama, 1948.
VIEIRA, Alzira, *Rosas e Espinhos do Professor Primário,* Lisboa, Imprensa Lucas, 1923.

j — Ficção

BAPTISTA, António Alçada, *Peregrinação Interior*.
CASTRO, Ferreira de, *Terra fria*
CASTRO, Ferreira de, *A Lã e a Neve*.
COELHO, Trindade, *Os Meus Amores*.
ESPERANÇA, Assis, *Pão Incerto*.
FONSECA, Manuel da, *Cerro Maior*.
FONSECA, Manuel da, *Aldeia Nova*.
GOMES, Soeiro Pereira, *Esteiros*.
GOMES, Soeiro Pereira, *Engrenagem*.
JUNQUEIRO, Guerra, *Horas Românticas*.
JUNQUEIRO, Guerra, *Finis Patriae*.
QUEIROZ, Eça de, *Uma Campanha Alegre*.
QUEIROZ, Eça de, *O Conde de Abranhos*.
REDOL, Alves, *Avieiros*.
REDOL, Alves, *Gaibéus*.
REDOL, Alves, *Marés*.
REDOL, Alves, *Fanga*.
RIBEIRO, Afonso, *Povo*.
RIBEIRO, Afonso, *Aldeia*.
RIBEIRO, Aquilino, *Cinco Réis de Gente*.
RIBEIRO, Aquilino, *Terras do Demo*.
RIBEIRO, Aquilino, *O Malhadinhas*.
RIBEIRO, Manuel, *Planície Heróica*.

2. Fontes secundárias

BIVAR, Maria de Fátima, *Ensino Primário e Ideologia,* Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1971.
SAMPAIO, José Salvado, *O Ensino Primário em Portugal,* vol. II (1926-55). Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1976.

ABREVIATURAS

A. D. — *Anuário Demográfico*
A. E. — *Anuário Estatístico*
Alma Inf. — *Alma Infantil*
A. R. N. — *Anais da Revolução Nacional*
A. S. — *Análise Social*
B. — *Batalha (A)*
C. G. T. — Confederação Geral do Trabalho
C. S. I. P. — Conselho Superior de Instrução Pública
D. — Decreto
D. L. — Decreto-Lei
D. Lx. — *Diário de Lisboa*
D. M. — *Diário da Manhã*
D. N. — *Diário de Notícias*
D. S. — *Diário das Sessões*
E. Ed. — *Estatísticas da Educação*
E. N. — *Educação Nacional*
E. P. — *Escola Portuguesa*
E. Prim. — *Ensino Primário (O)*
F. — *Federação (A)*
F. E. — *Federação Escolar (A)*
F. N. A. T. — Federação Nacional pela Alegria no Trabalho
L. — Lei
M. I. P. — *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*
M. P. — Mocidade Portuguesa
N. — *Novidades (As)*
O. M. E. N. — Obra das Mães pela Educação Nacional
O. G. E. — *Orçamento Geral do Estado*
P. — Portaria
P. P. — *Professor Primário (O)*
P. S. P. — Polícia de Segurança Pública
R. — *República (A)*
R. E. — *Revista Escolar (A)*
S. — *Século (O)*
S. N. — *Seara Nova (A)*
T. E. — *Tribuna Escolar (A)*
U. N. — União Nacional
V. — *Voz (A)*
Voz do op. — *Voz do Operário (A)*

ÍNDICE

CAPÍTULO III

UMA VIAGEM NO PORTUGAL DOS ANOS TRINTA

2.ª PARTE

CAPÍTULO I

A QUESTÃO DO ANALFABETISMO

CAPÍTULO II

OBJECTIVOS DA ESCOLA SALAZARISTA: «A SAGRADA OFICINA DAS ALMAS»

CAPÍTULO III

O CONTROLO DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO IV

OS PROFESSORES

CAPÍTULO V

AS ESCOLAS

CAPÍTULO VI

A CRIANÇA

CAPÍTULO VII

A FAMÍLIA

CAPÍTULO VIII

O CURRÍCULO

CAPÍTULO IX

A PRÁTICA PEDAGÓGICA